مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية

صالح بن ناصر الشويرخ

٢٠

الدراسات

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية

صالح بن ناصر الشويرخ

٢٠
الدراسات

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية

الطبعة الأولى
١٤٤٥هـ - ٢٠٢٣م

البريد الإلكتروني: nashr@ksaa.gov.sa

ح / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ١٤٤٥هـ

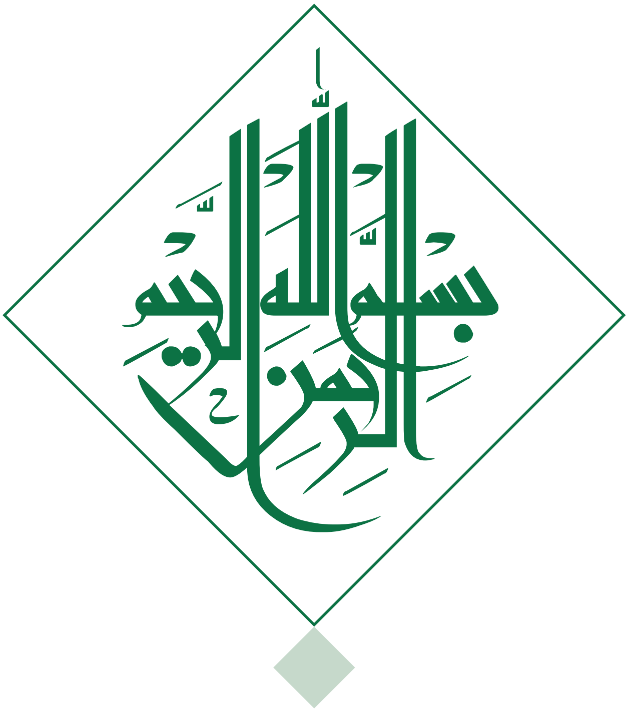
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
الشويرخ، صالح بن ناصر
منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية. / صالح بن ناصر
الشويرخ.- الرياض، ١٤٤٥هـ

٥٢٠ ص. ٢.٦ سم
ردمك: ٠ - ٦ - ٩١٩٧٥ - ٦٠٣ - ٩٧٨
١ - اللغات - بحوث ٢ - طرق البحث أ. العنوان
ديوي ٤٠٧,٢ ١٤٤٥/١٤٤٤

رقم الإيداع : ١٤٤٥/١٤٤٤
ردمك: ٠ - ٦ - ٩١٩٧٥ - ٦٠٣ - ٩٧٨

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو نقله في أي شكل أو وسيلة، سواء أكانت إلكترونية أم يدوية، بما في ذلك جميع أنواع تصوير المستندات بالنسخ، أو التسجيل أو التخزين، أو أنظمة الاسترجاع، دون إذن خطي من المجمع بذلك.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً


بسم الله الرحمن الرحيم

محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة
مقدمة المجمع	٩
مقدمة الكتاب	١١
الفصل الأول البحث في اللسانيات التطبيقية	١٥
المداخل البحثية	١٧
اختيار موضوع البحث وصياغة أسئلة البحث	٢٢
أخلاقيات البحث	٢٨
دراما البحث العلمي	٣٧
الفصل الثاني مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية	٤١
المناهج الثلاثة	٤٣
التقسيم الثنائي: الكمي/الكيفي	٤٤
المنهج الكمي	٥٠
المنهج الكيفي	٧٧

الموضوع	الصفحة
المنهج المزجي	١٠٦
الفصل الثالث طرق البحث في اللسانيات التطبيقية	١٢٥
الطريقة التجريبية	١٢٧
الطريقة المسحية	١٤٧
طريقة دراسة الحالة	١٥١
الطريقة الإثنوقرافية	١٦٥
الطريقة السردية	١٨٢
طريقة البحث الإجرائي	١٩٥
التصميم الثلاثي	٢١٠
التصميم الطولي	٢١٢
الفصل الرابع أدوات جمع البيانات في اللسانيات التطبيقية	٢٢١
أدوات جمع البيانات اللغوية	٢٢٥
أولا البيانات اللغوية الطبيعية	٢٢٥
ثانيا البيانات اللغوية شبه الطبيعية	٢٣٣
ثالثا أدوات الإنتاج التلقيني /الاستنطاق	٢٤٦
رابعا أدوات الاستجابات التلقينية	٢٦٥
أدوات جمع البيانات شبه اللغوية	٣١٤

الموضوع	الصفحة
اختيار أداة جمع البيانات	٣٩٩
الفصل الخامس طرق تحليل البيانات في اللسانيات التطبيقية	٤٠٥
طرق تحليل البيانات اللغوية	٤٠٧
طرق تحليل البيانات شبه اللغوية	٤٥٢
طرق تحليل البيانات الكمية	٤٥٢
طرق تحليل البيانات الكيفية	٤٥٧
تحليل البيانات في البحوث المزجية	٤٧٤
الصحيفة البحثية	٤٧٧
المراجع	٤٧٩
المراجع العربية	٤٨١
المراجع الأجنبية	٤٨٢
نبذة عن المؤلف	٥١٩

مقدمة المجمع

ينشط مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في مسارات عمل متنوعة، ويتولى مهام متعددة تتصل بنشر اللغة العربية ودعمها وتعزيز مكانتها، والمحافظة على سلامتها نطقاً وكتابة، والنظر في فصاحتها وأصولها وأساليبها وأقيستها ومفرداتها وقواعدها، وتيسير تعلّمها داخل المملكة وخارجها لتواكب المتغيرات في جميع المجالات، ويتمثل طموح المجمع أن يصبح مجمعاً متميزاً لخدمة اللغة العربية ينطلق من قلب العالم الإسلامي والعربي، ومن مهد العروبة الأول، وأن يصبح رائداً ومرجعية عالمية في مجال اللغة العربية وتطبيقاتها المتنوعة.

وضمن توجيهات سمو وزير الثقافة رئيس مجلس الأمناء الأمير بدر بن عبدالله بن فرحان آل سعود - حفظه الله - على دعم أعمال المجمع وبرامجه العلمية والثقافية والبحثية، فقد أطلق المجمع مشروعَ المسار البحثي العالمي المتخصص؛ لتلبية الحاجات العلمية، ومواجهة المشكلات اللغوية، وسدّ الفجوات المتعلقة بالبحث والنشر العلمي، وفتح الآفاق العلمية والمعرفية المتنوعة، واستكمال مسارات النشر اللغوية المتخصصة.

ويهدف المشروع إلى تعزيز دور المجمع وإيصال رسالته؛ بتغطية مساحات متنوعة من التخصصات والفنون المتعلقة باللغة العربية، وإثراء المحتوى العلمي ذي العلاقة بمجالات اهتمام المجمع، ودعم الإنتاج العلمي المتميّز وتشجيعه، وفتح المجال أمام الباحثين والمختصين وتوثيق صلتهم بالمجمع؛ وذلك بإشراكهم في أعمال هذا المشروع.

ويضم المشروع مجالات بحثية متنوعة، ويغطي الموضوعات التي تعزّز موقع العربية ضمن اللغات الحضارية العالمية، ومن أبرزها: دراسات التراث اللغوي العربي وتحقيقه، والدراسات حول المعجم، وقضايا المصطلح، وقضايا الهوية اللغوية، ومكانة العربية وتعزيزها، واللسانيات التطبيقية، والتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، وحوسبة اللغة العربية واللسانيات الحاسوبية، والترجمة والتعريب، وتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، والدراسات البينية.

وقد بدأ المشروع باستقبال الدراسات النوعية الجادة، وتواصل مع المختصين والباحثين والمؤسسات العلمية داخل المملكة وخارجها، ودعاهم إلى المشاركة في المشروع، وستطبع هذه الأعمال بعد تحكيمها، والنظر في مدى إضافتها للمكتبة العربية، والتأكد من استنادها إلى المعايير العلمية المتعارف عليها في البحث والمنهج والتوثيق.

ويهدف هذا الكتاب (منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية) إلى إثراء المكتبة العربية بالكتب العلمية في مجال اللسانيات التطبيقية، ويسلط الضوء على العديد من القضايا المتعلقة بمنهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية وطرقه، وأدوات جمع البيانات وطرق تحليلها.

ويجتهد المجمع في انتقاء الكتب التي يكون في نشرها إضافة معرفية نوعية، ويأمل أن يكون هذا الكتاب مفتاحًا لمشروعات علمية وعملية ويحقق إثراء معرفيًا لافتًا.

ويشكر المجمع مؤلف الكتاب سعادة الأستاذ الدكتور صالح بن ناصر الشويرخ؛ لما تفضل به من عمل علمي جاد، ويدعو الباحثين إلى التواصل مع مشروع المسار البحثي للمشاركة فيه والمساهمة في إثرائه.

الأمين العام للمجمع

أ.د. عبد الله بن صالح الوشمي

مقدمة الكتاب

تعتبر اللسانيات التطبيقية من الحقول التي تتقاطع فيها العلوم، وتهدف إلى دراسة اللغة من زوايا اجتماعية وثقافية ومعرفية وإدراكية وإيديولوجية وإنثروبولوجية وتعليمية وسياسية مختلفة، حيث ينصب اهتمام الباحثين المتخصصين في اللسانيات التطبيقية على محاولة فهم كيفية استعمال اللغة وتعلمها، إلى جانب محاولة اكتشاف المشكلات أو الصعوبات التي يواجهها الناس عند استعمال اللغة أو التواصل بها في مختلف السياقات. ولتحقيق ذلك، يستند الباحثون في اللسانيات التطبيقية إلى عدد كبير من النظريات ومنهجيات البحث المستقاة من مختلف العلوم كاللسانيات العامة وعلم التعليم وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإنسان.

ويندرج تحت مظلة اللسانيات التطبيقية عدد من المجالات الفرعية مثل اكتساب اللغة الأولى، واكتساب اللغة الثانية، والقياس والاختبارات اللغوية، وإنجليزيات العالم، وتعلم اللغة، وتحليل الخطاب، وتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، واستعمال اللغة في السياقات المهنية، واللسانيات الاجتماعية، والسياسة اللغوية، والثنائية / التعددية اللغوية، والتواصل الحاسوبي، والمدونات اللغوية، وتحليل الخطاب الناقد، والتداولية، ولسانيات الصم، واللسانيات القضائية، واللغة لأغراض خاصة، والتدارس اللغوي، والتواصل المتعدد الوسائط، والترجمة، والأسلوبية؛ علما بأن كل مجال من هذه المجالات يختلف عن الآخر في الأسئلة البحثية التي يطرحها وفي المنهجيات البحثية التي يستعملها للإجابة عن الأسئلة البحثية. وهدف هذا الكتاب هو تقديم صورة شاملة مفصلة عن منهجيات البحث العلمي في مختلف مجالات اللسانيات التطبيقية.

وتنقسم البحوث في اللسانيات التطبيقية إلى قسمين رئيسين: البحوث الأصلية والبحوث الثانوية. والبحوث الأصلية primary research هي البحوث التي يتم فيها جمع بيانات ميدانية empirical data للإجابة عن الأسئلة المطروحة في البحث مثل أن يكون هدف البحث فهم قناعات الناس حول شيء ما أو دافعيتهم تجاه تعلم لغة ما، ففي هذه الحالة هناك حاجة لجمع بيانات للإجابة عن هذه الأسئلة. ومن هذا فالباحث يحتاج إلى توظيف أداة من أدوات البحث مثل الاستبانة أو المقابلة لجمع البيانات اللازمة التي يقوم بتحليلها للوصول إلى إجابات للأسئلة التي طرحها.

بالمقابل، إذا كان هدف الباحث الكشف عما فعله أو قاله الباحثون الآخرون حول موضوع ما، فإن هذا يتطلب من الباحث فحص الكتب والمقالات التي كتبت في الموضوع، ويسمى هذا النوع من الدراسات البحوث الثانوية secondary research؛ لأن الباحث اعتمد على البحوث والمصادر الأخرى ليجيب على أسئلة بحثه، ولم يقم بجمع بيانات ميدانية. ويطلق على هذا النوع أيضا البحوث المكتبية library research أو استعراض الأدبيات في موضوع ما literature review، حيث ينصب اهتمامها على النظريات القائمة أو المعارف السائدة في الحقل التي يمكن أن تشكل الأساس للقيام بدراسة من البحوث الأصلية. وقد انتشر في السنوات الأخيرة نوع جديد من البحوث الثانوية يسمى البحوث التوليفية research synthesis، وهي تتضمن تحليلا كليا يهدف إلى الحصول على معلومات ومعارف عن موضوع ما من خلال التحليل المنتظم لنتائج الدراسات الميدانية، وهو مفيد جدا للباحثين؛ لأنه يساعدهم في الكشف عن الموضوعات التي لا زالت تحتاج إلى مزيد من الفحص والتقصي. من جانب آخر، هناك نوع ثالث من البحوث يعتمد على تحليل الوثائق document analysis، مثل الدراسات التي تستهدف تقييم الكتب الدراسية والمواد التعليمية ووثائق المناهج واختبارات اللغة وخطط الدروس اللغوية وغيرذلك، علما بأن بعض البحوث الأصلية تشتمل على تحليل شيء من الوثائق المتعلقة بالقضية المستهدفة. وموضوع هذا الكتاب هو البحوث الأصلية، التي يطلق عليها أيضا البحوث الميدانية empirical research.

من ناحية أخرى، هناك ثلاثة أنواع من البيانات في بحوث اللسانيات التطبيقية:

- بيانات كمية، ويعبر عنها بالأرقام
- بيانات كيفية، وهي تتضمن عادة بيانات محكية مسجلة (مثل البيانات المستقاة من المقابلات) يتم استنساخها لتصبح بصورة مكتوبة.
- بيانات لغوية، وهي تتضمن عينات لغوية متنوعة الطول مأخوذة من المبحوثين عن طريق الاستنطاق أو الاستكتاب؛ لأجل تحليلها مثل مهمة لغوية مسجلة، أو مقالة طلب من المبحوث كتابتها لتطبيق تحليل الخطاب عليها. ومن المهم التنبيه أن هذا النوع من البيانات يوضع تحت مظلة البيانات الكيفية في كثير من أدبيات اللسانيات التطبيقية.

وسوف نقسم أنواع البيانات في هذا الكتاب تقسيما مختلفا عن التقسيم السابق، حيث نقسم البيانات إلى بيانات لغوية وبيانات شبه لغوية. إن الموضوع الرئيس في بحوث اللغويات التطبيقية هو اللغة، ولكن هذا لا يعني أن موضوعات بحوث اللغويات التطبيقية تقتصر على اللغة فقط، بل تشمل موضوعات مختلفة مثل التوجهات اللغوية، والوعي اللغوي، والدافعية في تعلم اللغة، وإستراتيجيات تعلم اللغة، والسياسة اللغوية، والقياس اللغوي. وعليه فالبيانات اللغوية لا تمثل إلا جزءا بسيطا من بحوث اللغويات التطبيقية. إن هذا التقسيم الثنائي الذي نتبناه في هذا الكتاب سوف يساعدنا في تصور أنواع البحوث في اللسانيات التطبيقية بشكل أدق، وفي فهم طبيعة كل بحث، ووظيفة كل أداة من أدوات جمع البيانات.

النوع الأول من البيانات في بحوث اللغويات التطبيقية هي البيانات اللغوية أو البيانات التفاعلية Interactional Data. وتتكون البيانات اللغوية من سلسلة متصلة تبدأ بالتفاعل الحادث طبيعيا naturally occurring conversation وتنتهي بالكلام المستنطق elicited conversation، وذلك وفقا لدرجة الطبعية. أما النوع الثاني فهو البيانات شبه اللغوية، أو

البيانات غير التفاعلية Non-interactional Data، وهي بيانات تتعلق بالممارسات اللغوية وليست عينات من الممارسات اللغوية نفسها. ويمكن استخدام المسوح والاستبانات والمقابلات وأدوات التلفظ الذاتي لجمع هذا النوع من البيانات.

علاوة على ذلك، لا بد من التوقف عند مسألة المصطلحات، فقد استعملت في هذا الكتاب نظام هرمي في المصطلحات العامة ذات الصلة بمنهجيات البحث. فقد استعملت مصطلح مدخل للإشارة إلى النماذج النظرية التي توجه عادة البحوث والدراسات، وقد تحدثت عن مداخل البحث في الفصل الأول. واستعملت مصطلح منهج للإشارة إلى المناهج الثلاثة المعروفة في أدبيات اللسانيات التطبيقية، وهي المنهج الكمي والكيفي والمزجي، وقد خصصت الفصل الثاني للحديث عنها. واستعملت مصطلح طريقة للإشارة إلى الطرق والإستراتيجيات البحثية مثل الطريقة المسحية والطريقة التجريبية، وقد خصصت الفصل الثالث لمناقشتها. واستعملت مصطلح أداة للإشارة إلى أدوات جمع البيانات، وقد خصصت الفصل الرابع لاستعراضها. والفصل الخامس خُصص للحديث عن طرق تحليل البيانات بمختلف أنواعها. أما مصطلح منهجيات المستعمل في عنوان الكتاب فقد استعملته مصطلحا عاما يشمل كل ما سبق⁽¹⁾، وهو جمع لكلمة منهجية methodology.

---

(١) تستعمل هذه المصطلحات بطرق مختلفة في أدبيات البحث العلمي العربية والأجنبية، ولكل مؤلف طريقته في استعمالها، وقد استعملتها بهذه الطريقة للمساعدة في عملية تنظيم المعلومات والقضايا المطروحة في الكتاب ليس إلا.

الفصل الأول

البحث في اللسانيات التطبيقية

منهجيات البحث في
اللسانيات التطبيقية

مقدمة الفصل

تهدف بحوث اللسانيات التطبيقية إلى فهم تعلم اللغة واستعمالها والمشكلات المتصلة بذلك في السياقات الاجتماعية المختلفة، فهي تسعى إلى الوصول إلى معلومات ومعارف ونظريات حول تعلم اللغة واستعمالها، والتثبت من المعارف والنظريات القائمة حول تعلم اللغة واستعمالها، وفهم أدوار الأفراد والسياقات في التأثير في طبيعة تعلم اللغة واستعمالها، ودراسة المشكلات المتصلة بما سبق، إلى جانب قياس أو تقييم مواقف تعلم اللغة واستعمالها مثل تدريس اللغة والقياس اللغوي والبرامج اللغوية وتحليل الخطاب. والبحث العلمي، كما يؤكد ذلك (Dornyei, 2007) ما هو إلا محاولة إيجاد إجابات عن أسئلة، وهو نشاط يقوم به كل إنسان في كل وقت لاكتشاف العالم المحيط به، لكن البحث العلمي يختلف عن البحث الذي يقوم به الإنسان العادي في أنه عمل منظم ومنتظم ومنضبط (Hatch & Lazaraton, 1991)، يتطلب التخطيط، والتنظيم، وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها بعناية وانتظام، ثم الخروج باستنتاجات استنادا إلى الأدلة التي جُمعت (Phakiti & Paltridge, 2015). فهو يتألف من ثلاثة عناصر: (١) سؤال أو مشكلة أو فرضية، (٢) بيانات، (٣) تحليل البيانات وتفسيرها (Nunan, 1992). وهذا الفصل ما هو إلا تمهيد للفصول الأخرى في هذا الكتاب، حيث سنتحدث عن المداخل البحثية، وعملية اختيار موضوع البحث وصياغة أسئلة الدراسة، على أن نختم هذا الفصل بالحديث عن أخلاقيات البحث العلمي، ودراما البحث العلمي.

المداخل البحثية

يمثل المدخل البحثي الرؤية الفلسفية التي تعكس المعرفة أو الحقيقة، على اعتبار أن الباحث يسعى إلى فهم الموضوع المستهدف الذي يمثل هذه الحقيقة، علما بأن المدخل البحثي هو الذي يوجه الباحث ليسلك اتجاها معينا في جمع البيانات أو الشواهد التي يمكن الوثوق بها. ولعل أشهر المداخل البحثية الوضعية positivism وما بعد الوضعية

postpositivism والبنيوية constructivism والذرائعية pragmatism (Flick, 2014; Guba & Lincoln, 2005)⁽¹⁾. والباحث قد لا يصرح بشكل واضح بالمدخل البحثي الذي يتبناه، فالباحثون نادرا ما يصرحون في بحوثهم بأنهم ينتمون إلى مدخل بحثي معين، ولكننا نستطيع الكشف عن المدخل الذي ينتمي إليه الباحث من خلال تتبع المبادئ التي يسلكها، وكيف ينظر إلى المعرفة وطبيعتها.

ويرتبط موضوع المدخل البحثي بالأسباب التي تدفع الباحثين إلى تبني طرق معينة في جمع البيانات، فلماذا على سبيل المثال يسعى الباحثون في الطريقة التجريبية إلى التحكم بسياق البحث، في حين أن الباحثين في البحوث الإثنوقرافية لا يسعون إلى ذلك؟ أن هذا يتعلق، كما يشير إلى ذلك (Guba & Lincoln, 2005)، بمفهومي المدخل والإستراتيجية، فالمدخل البحثي هو عبارة عن مجموعة من القناعات والرؤى الفلسفية التي تشكل أساس البحث، في حين تمثل الإستراتيجية الطريقة التي يسلكها الباحث للكشف عما يهدف إليه في دراسته، علما بأن الباحثين عندما يذكرون المنهج الكمي أو الكيفي، فهم يفرقون بحوثهم غالبا على المستوى المنهجي لا على مستوى المدخل. وسنقدم فيما يلي تعريفا مختصرا بأبرز المداخل البحثية.

الوضعية

هي فلسفة بحثية تؤمن بأن هناك حقيقة موضوعية واحدة متفق عليها، وأننا يمكن أن ندرك هذه الحقيقة بطريقة موضوعية، وأن هناك عددا من القوانين والنظريات التي تحكم هذه الحقيقة، التي يمكن قياسها. ويمثل هذا المدخل أنواعا مختلفة من البحوث الكمية بما في ذلك البحوث التجريبية والبحوث المسحية (انظر الفصل الثالث). كما تفترض الفلسفة الوضعية وجود رؤية موضوعية تجاه البحث العلمي، بمعنى

---

(١) هناك مداخل بحثية أخرى مثل المدخل البيئي ecological paradigm، والمدخل الناقد critical paradigm، ومدخل الشبكة الاجتماعية social network paradigm، والمدخل النسوي feminism paradigm، والمدخل التشاركي participatory paradigm.

أن الباحث الوضعي يجب أن ينزع تأثيره من سياق البحث وينأ بنفسه عن موضوع الدراسة، بحيث يتمكن من التفريق بين ملاحظاته الذاتية والحقيقة الموضوعية؛ ولذا ينظر أصحاب الفلسفة الوضعية إلى العالم على أنه عالم حقيقي مستقل عن ذواتهم، وأن هذه الحقيقة يمكن تكميمها، وأن هدف البحث العلمي هو قياسها بأقصى درجة ممكنة من الدقة. وبما أنهم يؤمنون بأن هناك حقيقة عالمية واحدة، فهم يفترضون أن أي وقائع تُكتشف حول هذه الحقيقة يمكن انطباقها على الجماعات الأخرى بصرف النظر عن السياق. ومن هنا، فإن أحد أهم أهداف الباحثين المعتنقين لهذه الفلسفة صياغة فرضيات تُمكّنهم من التنبؤ بما يمكن أن يحدث في المستقبل، مع ضرورة أن يبقى الباحث موضوعيا عند جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها. وبناء على ذلك، يُجري الباحثون الوضعيون بحوثهم من خلال تعريف المتغيرات والتحكم بها وبسياق البحث. ففي البحوث التجريبية يصنع الباحث المتغير المستقل (أي المتغير الذي يُعتقد أنه يؤثر في المتغيرات الأخرى) تحت ظروف متنوعة؛ وذلك لأجل قياس أثره، ويتم توزيع المشاركين بطريقة عشوائية في ظروف مختلفة لتجنب الاختيار الذاتي من قبل الباحث ولتخفيض أثر المتغيرات المستقلة الأخرى التي قد تظهر أثناء الدراسة (مثل عمر المشاركين أو مستوى كفايتهم اللغوية). وينبغي في البحوث المسحية والارتباطية قياس صدق أدوات البحث (مثل الاستبانة أو الاختبار)، والتأكد من انتظامية إجراءات جمع البيانات قبل استعمالها في الدراسة الرئيسة. ويرى بعض الباحثين (Byrne, 1998، مذكور في Richards, 2003) أن الوضعية بصورتها التقليدية لم يعد لها وجود؛ إذ لا أحد يؤمن بها الآن، حيث حلت محلها ما بعد الوضعية، التي سنتحدث عنها في المبحث التالي.

ما بعد الوضعية

يسعى أنصار الوضعية وما بعد الوضعية إلى العثور على نظريات يمكن قياسها واختبارها، تُفسّر الظواهر المختلفة، وذلك في سبيل الوصول إلى القوانين التي تحكم سلوك الإنسان وفكره، إلا أن فلسفة ما بعد الوضعية، التي تعتبر نسخة معدلة من

الوضعية، تختلف عن الفلسفة الوضعية في أنها تؤمن بأن الباحث يستطيع الاقتراب من الحقيقة، لكنه لا يستطيع أن يدركها ويلاحظها بدقة متناهية، فالموضوعية في فلسفة ما بعد الوضعية هي مجرد إيديولوجية تُوجّه الباحث وترشده. علاوة على ذلك، يرى أنصار الفلسفة ما بعد الوضعية أن الموضوعية الكاملة يستحيل تحقيقها؛ ولذا فهم يتمسكون بمفهوم الموضوعية لضبط بحوثهم فقط، أي أنهم يؤمنون بأنهم لا يمكن أن يعرفوا الحقيقة معرفة تامة، لكنهم يستطيعون الاقتراب منها، ويمكن أن يقتربوا منها أكثر إذا قاموا بتوظيف أفضل النظريات والأدوات، وإذا استفادوا من خبراتهم البحثية. وبناء على ذلك، فهم يتخذون موقفا مشابها لأنصار الوضعية، إلا أنهم يُجرون بعض التعديلات في بحوثهم من خلال تعزيز استعمال إستراتيجيات متعددة لجمع البيانات وتحليلها (بما في ذلك البيانات الكيفية). ورغم ذلك، فهم لا يتخلون عن الموضوعية في بحوثهم، بل هم يسعون إلى تحقيقها قدر المستطاع باستعمال إستراتيجيات مختلفة مثل التزامهم بتطبيق الثبات الفردي والمشترك (انظر مبحث قياس ثبات تحليل البيانات، الفصل الخامس).

البنيوية

لا يؤمن البنيويون بوجود حقيقة عالمية واحدة ثابتة، بل هم يؤمنون بأن المعنى يُبنى اجتماعيا من قبل الأفراد أثناء تفاعلهم مع محيطهم. بمعنى أن كل فرد يخلق أو يصنع فهمه الخاص به للعالم المحيط به. وبناء على ذلك، فهناك بناءات وتفسيرات متعددة للحقيقة، علما بأن هذه التفسيرات لا تبقى على حالها، بل تتغير حسب الزمان والمكان والسياق، وعليه فالحقيقة ليست عالمية، بل هي شخصية سياقية مرتبطة بزمن محدد. ولهذا السبب، تختلف الفلسفة البنيوية عن الفلسفة الوضعية في رؤيتها للحقيقة، فالحقيقة عند البنيويين نسبية لا مطلقة. من ناحية أخرى، يؤمن أنصار الفلسفة البنيوية بأن العلوم الاجتماعية تختلف اختلافا جذريا عن العلوم الطبيعية؛ ومن ثم فهي تتطلب أسئلة ومناهج بحثية مختلفة تماما عن تلك التي تتطلبها العلوم الطبيعية، ويشددون على أن الحقيقة الاجتماعية لا يمكن تخفيضها بنفس الطريقة التي تُخفّض بها

الحقيقة المادية، فالحقيقة الاجتماعية المدركة بالبحث متعددة تعتمد على المشاركين في الحدث وعلى السياق، وتتمثل مهمة الباحث في فهم ووصف السياق أو الأحداث الاجتماعية دون أن يسعى إلى تعديلها أو تغييرها. إضافة إلى ذلك، يؤمن أنصار البنيوية، وذلك على النقيض من الوضعية وما بعد الوضعية، بالذاتية التي تحاول معرفة الأشياء التي تعتبر أيضا ذاتية، فالحقيقة عندهم مرتبطة بالبحث والباحث، وليست معزولة عنهما، فهم يؤمنون بأن الحقائق لا يمكن أن تكون بمعزل عن قيم الباحث وخلفيته. وبناء على ما سبق، يرفض أنصار البنيوية المناهج التجريبية، وتلك التي يتدخل الباحث فيها ويتحكم من خلالها بالمبحوثين، فهي يستعملون الطرق التي تتيح حرية أكبر للباحث مثل الملاحظة بالمشاركة والمقابلات المعمقة، مع الاعتماد على مهارة الباحث التأويلية التي يقوم من خلالها بصياغة تفسيرات وبناءات تعتمد على فهم البيانات فهما دقيقا بواسطة الملحوظات الحقلية التي جمعها والمقابلات التي أجراها.

الذرائعية

الذرائعية هي منهج متعدد الاتجاهات والأبعاد، يُشدد على أهمية حل المشكلات بصرف النظر عن المنهج البحثي المتبع. فهي ليست مدخلا بحثيا بالمعنى التقليدي، بل هي تتبنى طرق البحث المناسبة، أيا كانت لمعالجة المشكلة البحثية دون الالتزام بفلسفة بحثية معينة. فالذرائعية تسعى إلى تطبيق طرق متعددة، وجمع أنواع مختلفة من البيانات، واستعمال طرق متنوعة لتحليل البيانات، بحيث يمكن تقديم إجابات وافية عن أسئلة البحث. ويمكننا القول بأن هذا المدخل هو الذي يُشكّل منطلق المنهج المزجي (انظر مبحث المنهج المزجي، الفصل الثاني). والذرائعية لا تنظر بالضرورة إلى الحقيقة على أنها منفصلة عن أذهان الناس أو على أنها شيء يُبنى اجتماعيا، فهي لا تلتزم بنظام تقليدي في النظر إلى الحقيقة، وإنما هي تركز على الحاجة إلى استعمال طرق متنوعة من نماذج بحثية مختلفة لتحسين معارفنا حول المشكلات المدروسة. ومع أن أنصار الفلسفة الذرائعية يدركون القضايا المتعلقة بالموضوعية والذاتية في البحث، إلا أنهم يؤمنون بأن البحث يُجرى

في سياق اجتماعي، وحتى يكون موضوعيا أو ذاتيا فإن ذلك يعتمد على المقبول اجتماعيا. فعلى سبيل المثال، عند استعمال اختبارات ومقاييس ذات مضامين مؤثرة في الأفراد أو المجتمع، تكون الموضوعية في هذه الحالة ضرورية. أما إذا كان الموضوع يتعلق بمشاعر الأفراد وتوجهاتهم تجاه بعض النشاطات الاجتماعية والثقافية، فإن الذاتية في هذه الحالة تكون مهمة جدا، وذلك لتسهيل الوصول إلى ما يدور في إذهان المبحوثين. فالذاتية والموضوعية في الفلسفة الذرائعية ينبغي أن تُربط بالموضوعات البحثية الواقعية والرؤى التقليدية لطرق البحث ذات الصلة بهذه الموضوعات. ويسعى أنصار الفلسفة الذرائعية إلى استعمال أفضل طرق البحث الكمية والكيفية لرفع مستوى فهم الظاهرة إلى أقصى درجة ممكنة، حيث يمكن أن يجمعوا بين الطريقة المسحية التقليدية باستعمال عينة كبيرة من المبحوثين (انظر مبحث الطريقة المسحية، الفصل الثالث)، ودراسة حالة باستعمال المقابلات الفردية مع عدد من المبحوثين (انظر مبحث طريقة دراسة الحالة، الفصل الثالث)، والملاحظة الصفية باستعمال استمارات الملاحظة المقيدة وغير المقيدة (انظر مبحث أنواع الملاحظة، الفصل الرابع).

اختيار موضوع البحث وصياغة أسئلة الدراسة

لعل أحد أصعب التحديات التي تواجه الباحثين المبتدئين هي اختيار موضوع البحث، والوسيلة الأساسية في ذلك هي الإلمام بأدبيات الموضوع، فإذا كان الباحث يميل إلى موضوعات في تعليم اللغة الثانية، فعليه أن يكون على اطلاع على أدبيات تعليم اللغة الثانية، وإذا كان الباحث يميل إلى موضوعات ذات صلة باكتساب اللغة الثانية، فينبغي أن يكون على إلمام كاف بأدبيات اكتساب اللغة الثانية. وهناك فكرة شائعة غير دقيقة، وهي أن مصدر الأفكار البحثية هو الخبرة العملية، وهذا غير

صحيح، فمصدر الأفكار البحثية هو أدبيات العلم المستهدف بالدرجة الأولى(١). وعندما يكون الباحث على اطلاع جيد على أدبيات تخصصه، هناك وسائل تساعده في تحديد موضوع البحث، أولها قراءة البحوث العلمية المنجزة وتحليلها تحليلا مركزا، مما يمكّن الباحث من الكشف عن فجوات مهمة، فالقارئ قد يكتشف أن هناك شيئا غفلت عنه الدراسات السابقة، أو مسألة لم يُتحكم بها بشكل جيد، أو أن الظاهرة المدروسة قد تختلف وظيفتها من لغة إلى أخرى، أو أن هناك خلافا في قضية ما لم يُحسم. فهذه الملحوظات التي يلحظها القارئ قد تشكل نواة لموضوع صالح للدراسة، شريطة أن يتأكد القارئ أن الفكرة البحثية المقترحة حديثة، أي ألا تكون الأسئلة المثارة حولها قد سبق أن أُجيب عنها في أدبيات الموضوع، وأن يتأكد أيضا أنها ذات قيمة من الناحية النظرية. فالموضوع المقترح يجب أن يكون نابعا من أدبيات التخصص ومبني عليها ومنسجم معها ومكمل لها، بحيث يسهل على القارئ أن يرى موقع الموضوع المقترح بين الموضوعات الأخرى المنتمية للمجال. إضافة إلى ذلك، يجب أن يقدم الموضوع المقترح إسهاما إلى المعرفة المتخصصة، أي يضيف شيئا جديدا للمعرفة المتراكمة في التخصص، وليس معنى هذا أن يأتي الباحث بالمعجزات، فتطبيق طريقة بحثية معينة في سياقات جديدة يكون كافيا أحيانا.

علاوة على ذلك، هناك بعض المؤشرات التي تساعد الباحث في الحكم على صلاحية الموضوع المقترح للبحث، من أهمها مدى القدرة على الحصول على البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث. فالباحث قد يكتشف أن الحصول على البيانات اللازمة عملية يكتنفها كثير من الصعوبات والعوائق التي لا يستطيع أن يتجاوزها؛ ومن ثم يجعل الموضوع غير مناسب للدراسة. وعندما يحدد الباحث موضوع البحث، عليه أن يحدد نوع البيانات المطلوبة، فهل

---

(١) فعلى سبيل المثال، لو لاحظ أحد المعلمين فتورا لدى طلابه من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وأراد أن يكتشف شيئا عن دافعيتهم من خلال إجراء دراسة ميدانية، دون أن يطلع على أدبيات الدافعية في حقل تعليم اللغة الثانية، فإنه قد يكتشف لاحقا أن هناك عشرات الدراسات التي تجيب عن الأسئلة التي كانت تدور في ذهنه، وأن دراسته لم تضف شيئا جديدا.

دراسته تتطلب جمع بيانات لغوية أم بيانات شبه لغوية (انظر الفصل الرابع). إن التقسيم الذي اتبعناه في هذا الكتاب لأدوات جمع البيانات اللغوية وشبه اللغوية سوف يساعد أي باحث في تحديد مجال دراسته والأداة المناسبة لها. إضافة إلى ذلك، يجب على الباحث في هذه المرحلة أن يفكر بالمبحوثين (العينة)، فمن هم المبحوثون؟ وهل هم قادرون على تزويد الباحث بالبيانات المطلوبة؟ وتتفاوت الموضوعات في مسالة وضوح المبحوثين، ففي بعض الحالات يعتبر تحديد المبحوثين مسألة سهلة، فعلى سبيل المثال، لو أراد باحث ما أن يتقصى إستراتيجيات تعلم اللغة التي يستعملها متعلمو اللغة العربية لغة ثانية، فالمبحوث هنا هو متعلم اللغة العربية لغة ثانية، فهو المصدر الذي سوف تُستقى منه البيانات المطلوبة، كما أن متعلم اللغة العربية لغة ثانية قادر على تزويد الباحث بالبيانات المطلوبة. بالمقابل هناك حالات أخرى قد لا يكون تحديد المبحوثين بتلك السهولة، فعلى سبيل المثال، لو أراد باحث ما دراسة تصورات perceptions الناس تجاه الصراع اللغوي في منطقة ما، فقد يكون المبحوث من البالغين أو من فئة الشباب، أو من الفئات التي عاصرت شيئا من الصراع اللغوي، أو من فئات معينة من المجتمع مثل السكان الأصليين أو المهاجرين، فهل يجب أن تشتمل عينة البحث على المتعلمين فقط وتتجاهل الأميين مثلا، أو هل يجب أن تشتمل العينة على الذكور والإناث؟ ثم بعد أن يختار الباحث فئة أو عدة فئات من المجموعات السابقة، عليه أن يطرح السؤال الآتي: هل هذه الفئات قادرة على تزويد الباحث بالبيانات المطلوبة؟ بمعنى هل لدى هؤلاء الأفراد القدرة على التحدث عن موضوع الصراع اللغوي؟ وهي مسألة بالغة الأهمية، فالباحث ينبغي أن يختار فئات لديها وعي بهذا الموضوع، وإلا فإن الباحث قد يكتشف أن الفئة التي اختارها غير قادرة على الإجابة عن الأسئلة التي أعدها.

من ناحية أخرى، هناك حالات يكون فيها تحديد المبحوث (العينة) مسألة لا صعوبة فيها، لكن المبحوث نفسه غير قادر على تزويد الباحث بجميع المعلومات اللازمة للبحث. فعلى سبيل المثال، لو كان هدف البحث تقصي توجهات وميول المبحوث الاجتماعية والثقافية والنفسية تجاه تعلم اللغة واستعمالها، فقد لا يكفي استقاء البيانات من المبحوث وحده، بل لابد من سؤال الأفراد الذين يدرس معهم المبحوث ويعمل معهم

ويعيش معهم، حتى يتمكن الباحث من الكشف عن حياة المبحوث من جوانبها المختلفة، وقدرته على التكيف مع بيئة اللغة الهدف، والمناسبات التي يُتاح له فيها استعمال اللغة الهدف. وبناء على ذلك، فعلى الرغم من سهولة تحديد المبحوث في هذه الحالة، فالبيانات المطلوبة لإتمام البحث تتطلب تسليط الضوء على أفراد آخرين من محيط المبحوث.

ويجب على الباحث، بعد أن يختار موضوع البحث، ويحدد نوع البيانات التي يستهدفها، ويحدد العينة المستهدفة، أن يقوم بتطوير موضوع البحث وصياغته على شكل هدف (أو أهداف)، وهو عبارة عن جملة قصيرة نوعا ما لا تزيد عن فقرة (يمكن صياغة الهدف على شكل نقاط أيضا) تصف ما يسعى البحث إلى تحقيقه، مع توضيح سبب إجراء البحث وأهميته المحتملة. والخطوة التي تلي ذلك نحو تضييق مجال البحث وتحويله إلى موضوع إجرائي هي صياغة أسئلة البحث، وهي من أهم خطوات البحث، ووظيفتها ترجمة هدف البحث إلى أسئلة محددة تسعى الدراسة المقترحة إلى الإجابة عنها(١). وتختلف طبيعة الأسئلة في البحوث الكمية عن طبيعة الأسئلة في البحوث الكيفية (انظر الفصل الثاني). فأسئلة البحث في الدراسات الكيفية أقل تحديدا وتقييدا منها في الدراسات الكمية. فأهداف البحث في البحوث الكيفية تشتمل على وصف للظاهرة أو الفكرة المركزية التي سوف تُدرس مع السعي إلى تطوير رؤى جديدة، وعليه، تكون أسئلة البحث في الدراسات الكيفية أشمل من أسئلة البحث في الدراسات الكمية، مُركّزة على الصورة الكلية. بالمقابل، هناك عدد من المعايير التي يجب أن تتحقق في أسئلة البحث في الدراسات الكمية، حيث يجب أن تعالج مسألة حديثة، وأن تكون محددة ومقيدة إلى حد كبير، فالأسئلة العامة يصعب الإجابة عنها إلا إذا فُككت وقُسمت إلى أسئلة صغيرة. فعلى سبيل المثال يعتبر السؤال الآتي: ما أثر اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية؟ سؤالا عاما لا يمكن الإجابة عنه بصورته الحالية؛ لأنه يمثل مجالا بحثيا كاملا.

---

(١) يرى (Johnson & Christensen, 2004) أنه نظرا لأن أسئلة البحث في بعض الدراسات ما هي إلا إعادة صياغة لأهداف البحث، يقوم بعض الباحثين بحذفها من التقرير النهائي للدراسة.

ولتفكيك هذا المجال، يمكن أن يفكر الباحث في أثر اللغة الأولى في نقطة محددة من اللغة الثانية (الأصوات أو النحو مثلا)، أو يفكر في جانب لغوي غير موجود في اللغة الأولى، كأن يسأل مثلا: كيف يتعلم الطلاب الناطقون بلغات غير تنغيمية صنع التمايزات الدلالية باستعمال التنغيم؟ إن هذا السؤال يمثل نقطة بداية معقولة يمكن الانطلاق منها.

إن أسئلة البحث ينبغي أن تصاغ بلغة واضحة ودقيقة وقابلة لأن يجاب عنها. ومن الأمثلة على أسئلة البحث المحددة والقابلة لأن يجاب عنها السؤال التالي: ما أثر طريقة التدريس الصريح في تعلم أسماء الموصول (جملة الصلة) في اللغة العربية من قبل متعلمي اللغة الناطقين باللغة الفارسية والناطقين باللغة الإنجليزية؟ وبناء على تشابه اللغة الفارسية مع العربية واختلاف الإنجليزية عن العربية، يمكن أن نفترض أن يتفوق الناطقون بالفارسية على الناطقين بالإنجليزية. وعندما يتمكن الباحث من صياغة سؤال البحث بلغة واضحة ودقيقة وقابلة لأن يجاب عنها ومدعومة بأدبيات الموضوع، يمكن أن ينتقل إلى صياغة فرضيات الدراسة.

والفرضية هي نوع من التنبؤ بالنتيجة يستخدم كثيرًا في الدراسات الكمية على وجه الخصوص، خاصة تلك التي تحتوي على متغيرات مثل الدراسات التجريبية (انظر مبحث الطريقة التجريبية، الفصل الثالث)، وهي عبارة يصوغها الباحث تمثل توقعه بنتيجة الدراسة. وهناك نوعان من الفرضيات: الفرضية البحثية، والفرضية الصفرية. والفرضية الصفرية (يرمز لها بـH_0) هي عبارة محايدة تستخدم كأساس للاختبار، وهي تشير إلى عدم وجود علاقة بين المتغيرات الخاضعة للدراسة، ويلجأ الباحث إليها عندما لا يكون لديه أي مؤشر لما يمكن أن تكون عليه نتيجة الدراسة. ومهمة الاختبار الإحصائي رفض الفرضية الصفرية وإظهار أن هناك علاقة بين المجموعة الأولى والثانية. وبناء على الفرضية السابقة بأن الناطقين بالفارسية سوف يتفوقون على الناطقين بالإنجليزية، تكون الفرضية الصفرية على النحو التالي:

لن يكون هناك فروق بين أداء الناطقين بالفارسية والناطقين بالإنجليزية في المقياس البعدي.

ويمكن اختبار الفروق في الأداء بين هاتين المجموعتين في المقياس البعدي الذي يلي المعالجة إحصائيًا، لتحديد هل الفروق تُعزى للصدفة أم للمعالجة.

أما عندما يكون لدى الباحث توقع معين بالنتيجة بناء على استعراضه لأدبيات الموضوع، يمكن أن يصوغ فرضية بحثية، التي تصاغ بطريقتين: الطريقة الأولى التنبؤ بأن هناك اختلاف بين المجموعتين، رغم عدم وجود معلومات كافية لتوقع اتجاه هذا الاختلاف، ويمكن في هذا الحالة صياغة الفرضية على النحو التالي:

سوف يكون هناك فروق بين أداء الناطقين باللغة الفارسية وأداء الناطقين باللغة الإنجليزية في المقياس البعدي

ويعرف هذا النوع من الفرضيات باسم الفرضية ذات الاتجاهين two-way hypothesis أو الفرضية غير الموجهة non-directional hypothesis.

من ناحية أخرى، قد يكون لدى الباحث معلومات كافية تسمح له بتوقع اتجاه الاختلاف، ويسمى هذا الفرضية الموجهة directional hypothesis أو الفرضية ذات الاتجاه الواحد one-way hypothesis. ويمكن في هذه الحالة وبناء على التقارب اللغوي بين اللغة الفارسية والعربية، توقع تفوق الناطقين بالفارسية وتكون الفرضية على النحو التالي:

سوف يتفوق الناطقون بالفارسية على الناطقين بالإنجليزية في المقياس البعدي.

وخلاصة القول، يحدد (Hazen, 2014) أربع خصائص لأسئلة البحث:

- أن تكون أسئلة البحث مبنية على ما سبقت دراسته.
- أن تضيف شيئا جديدا على ما نعرفه سابقا.
- أن تكون عملية قابلة لأن يجاب عنها في الوقت المخصص.
- أن تكون واضحة وبسيطة.

والطريقة المعتادة في البحث العلمي أن يصوغ الباحث أولًا أسئلة البحث، ثم يختار بعد ذلك منهجية الدراسة التي تشمل أدواتها وإجراءاتها، فالأسئلة هي التي توجه تصميم الدراسة وليس العكس، علما بأن اختيار المنهج المناسب للدراسة وأدواتها يعتمد على اطلاع الباحث على أدبيات الموضوع وإلمامه بالمنهجيات والأدوات التي استعملها الباحثون الآخرون، ومعرفة ما إذا كان هناك تطورات في منهجيات البحث وأدواته في موضوع الدراسة على وجه الخصوص(١). إن الأسئلة التي تُطرح والبيانات التي تُجمع ومدة الدراسة وسياقها وتحليل البيانات وتفسيرها، كل ذلك يعتمد على أسئلة الدراسة المحورية وأطر الدراسة وتقاليد الحقل الذي تنتمي إليه الدراسة. بالمقابل، يرى (Dornyei, 2007) أن هذه المعادلة: أسئلة البحث أولا قد لا تكون فعالة في جميع الحالات، كما هو الحال في الدراسات الاستكشافية والدراسات الكيفية الصرفة التي لا يظهر فيها موضوع الدراسة تماما إلا بعد أن يبدأ الباحث بجمع شيء من البيانات (انظر المنهج الكيفي، الفصل الثاني).

أخلاقيات البحث

مع أن لدى كثير من الدول لوائح وإرشادات تتعلق بأخلاقيات البحث العلمي research ethics (أي البحوث التي تشتمل على مبحوثين)(٢)، إلا أن الولايات المتحدة وكندا تعتبران أكثر الدول صرامة في تطبيق هذه اللوائح والإرشادات؛ إذ إن لديهما أنظمة رسمية بهذا

---

(١) فعلى سبيل المثال، لم تعد الطريقة المسحية باستعمال الاستبانة منهجية مقبولة في دراسة إستراتيجيات تعلم اللغة، حيث إن هناك تحولا من المنهج الكمي إلى المنهج الكيفي؛ ولذا فعلى الباحث أن يلتزم بها التوجه، إما إذا كان يرغب في استعمال المنهج الكمي فعليه أن يقدم ما يبرر اختياره هذا.

(٢) يعتبر مصطلح subject في اللغة الإنجليزية مصطلحا غير مرغوب في استخدامه للإشارة إلى المبحوث (الشخص الذي تطبق عليه الدراسة أو تُجرى معه الدراسة)، ويفضلون استعمال مصطلح participant وذلك للدلالة على أن المبحوث عنصر فاعل في العملية البحثية، وليس مجرد أداة تطبق عليها إجراءات البحث. أما في اللغة العربية فأرى أن مصطلح مبحوث مصطلح مناسب، ويمكن أيضا استعمال مصطلح مشارك.

الخصوص لحماية المبحوثين، ويجب على الباحثين الأفراد والمؤسسات البحثية الالتزام بهذه اللوائح حتى تكون مؤهلة للحصول على الدعم المالي، إضافة إلى حماية نفسها من الملاحقة القانونية(١).

ولتحقيق أخلاقيات البحث يُستعمل عادة ما يسمى استمارة الموافقة، informed consent وهناك صور وأشكال متعددة لاستمارة الموافقة على المشاركة في البحث، وهي تشتمل على معلومات وافية عن الدراسة ليطلع عليها المبحوث ويستوعبها تماما، حيث تحتوي على إجراءات البحث المنهجية مفصلة وأهداف البحث، إلى جانب المخاطر المحتملة التي قد يتعرض لها المبحوث(٢)، والمنافع التي قد يحصل عليها المبحوث من

---

(١) تولي الجامعات الغربية اهتماما كبيرا بموضوع أخلاقيات البحث، وتضم كثير من الجامعات، خاصة الجامعات الأمريكية والكندية البحثية، لجنة تسمى هيئة المراجعة المؤسساتية institutional review board، مهمتها مراجعة المشروعات البحثية المقترحة والتأكد من التزامها بالقوانين الأخلاقية لحماية الباحثين والمبحوثين على حد سواء، ولحماية أيضا نفسها وسمعتها من الملاحقة القانونية. ولا يقتصر الأمر في بعض الجامعات الغربية على مسألة تقديم الوثائق المتصلة بأخلاقيات البحث، بل يتعدى ذلك إلى مطالبة الأساتذة والطلاب بحضور دورات تدريبية خاصة بأخلاقيات البحث قبل تقديم طلباتهم إلى هيئة المراجعة المؤسساتية. كما تشتمل بعض الدوريات العلمية (مثل TESOL Quarterly) على إرشادات تتعلق بالجوانب الأخلاقية يجب أن يلتزم بها الباحثون الراغبون في نشر أبحاثهم. وتنشر أيضا الجمعيات الأكاديمية والعلمية (مثل الجمعية البريطانية للسانيات التطبيقية) منشورات تتعلق بالممارسات المقبولة في الحقل الذي تنتمي إليه. بالمقابل، لا يوجد في الدوريات العلمية العربية -حسب علمي- أي إرشادات تتعلق بأخلاقيات البحث.

(٢) لا يتعرض المبحوث غالبا إلى مخاطر حقيقية في بحوث اللسانيات التطبيقية، كما هو الحال مثلا في البحوث الطبية. ويشدد (Johnson & Christensen, 2004) على أن البحوث التعليمية، التي تشكل نسبة كبيرة من بحوث اللسانيات التطبيقية، يجب ألا يُتعامل معها كما يتعامل مع البحوث في الحقول الأخرى، حيث يؤكدان أن البحوث التعليمية نادرا ما تتسبب في أي أذية للمبحوثين، سواء أكانت نفسية أم ذهنية أم جسدية. فهي لا تؤدي إلى مخاطر حقيقية. ولهذا السبب تُعفى البحوث التعليمية في الولايات المتحدة من اللوائح الخاصة بأخلاقيات البحث. وليس معنى هذا عدم انطباق مبادئ أخلاقيات البحث العلمي على البحوث التعليمية، أو تجاهلها تماما. ورغم كل ذلك، هناك حالات تعرّض فيها المبحوثون للأذى، ففي دراسة قام بها (Curtiss, 1977، مذكور في Duff, 2008) على مبحوث يسمى Genie تتعلق بقدرته اللغوية، تسببت الدراسة في حدوث بعض المشكلات

جراء مشاركته في البحث، فمتعلمو اللغة الثانية على سبيل المثال قد يستفيدون من المشاركة في البحوث من خلال الفرص التي توفرها مثل هذه الدراسات لممارسة اللغة الثانية مع الباحثين، ومن ثم يقرر المبحوث إما المشاركة في البحث أو عدم المشاركة⁽¹⁾، على أن يُعطى المبحوث وقتا كافيا لمراجعة الوثائق الخاصة بالبحث قبل أن يتخذ قراره بالمشاركة من عدمها. كما تشتمل أيضا على فقرات توضح للمبحوث حقه في أن يرفض الإجابة عن بعض الأسئلة، أو في أن ينسحب من الدراسة بالكلية دون تقديم أي أسباب⁽²⁾.

وهناك فئتان ينبغي الاهتمام بهما بخصوص المعلومات المقدمة عن البحث. الفئة الأولى متعلمو اللغة الثانية، الذين يمثلون نسبة كبيرة من المبحوثين في بحوث اللسانيات التطبيقية، فبما أن المعلومات التي تُقدّم لهذه الفئة عادة ما تكون باللغة الثانية، ينبغي أن تُصاغ المعلومات بلغة مبسطة يمكن أن تفهمها هذه الفئة. أما إذا كان متعلمو اللغة الثانية من ذوي الكفاية اللغوية المتدنية، فينبغي تقديم المعلومات بلغتهم الأولى، علما بأن هناك من يرى أن تُقدّم المعلومات أيضا مشافهة بلغة المبحوثين الأولى، في حالة تقديم المعلومات باللغة الثانية مكتوبة، وقد يتطلب ذلك أن يستعين الباحث بشخص يجيد استعمال لغة المبحوثين الأولى. ولعل أفضل إستراتيجية هي ترجمة الوثيقة إلى لغة

غير المتوقعة لـGenie، حيث وصلت الحالة بـGenie إلى الامتناع عن الكلام لعدة أشهر، واُتخذت إجراءات قانونية ضد Curtiss وفريقه البحثي، بسبب الإجراءات التجريبية والاختبارية العدوانية والاستغلالية للمبحوث.

(١) يعتمد كثير من الباحثين، خاصة في الدول التي لا تتشدد في هذا الموضوع، على تقديم هذه المعلومات مشافهة في مقابلة مع المبحوث، ويُكتفى فيها بالموافقة الشفهية.

(٢) تقرر (Duff, 2008) أن عملية الحصول على الموافقة من هيئات المراجعة المؤسساتية في الجامعات الكندية على وجه الخصوص قد تستغرق بعض الوقت (من شهر إلى شهرين)، ولهذا السبب فهي تحث الباحثين على ضرورة التخطيط مبكرا لإعداد الوثائق المطلوبة بعناية وتقديمها للجهات المختصة في وقت مبكر حتى لا يتعرض البحث للتأخير. كما تؤكد أيضا أن إعداد الوثائق الخاصة بأخلاقيات البحث تُجبر الباحث على أن يكون صريحا ودقيقا وشفافا فيما يتصل بأدوات البحث وإجراءاته قبل بدء الدراسة.

المبحوثين الأولى، مع اعتماد النسختين من قبل الهيئة المسؤولة. ومن الممكن أيضا أن يقوم مترجم ما بشرح المعلومات شفهيا إذا كان المبحوث أميا، أو إذا كان الحصول على ترجمة مكتوبة صعبا. وقد يصعب استعمال لغة المبحوثين الأولى إذا كانت العينة من خلفيات لغوية متعددة، وفي هذه الحالة لا مفر من صياغة الوثائق باللغة الثانية بلغة مبسطة يمكن أن يفهمها الجميع.

أما الفئة الثانية فهم الأطفال والقصّر، فالباحث ينبغي أن يضع في ذهنه أن قدرات الأطفال وحاجاتهم تختلف عن الكبار؛ ولذا فالمخاطر التي قد يواجهونها من مشاركتهم في البحوث تختلف عن تلك التي يواجهها الكبار (Thompson & Jackson, 1998). ولهذا السبب يجب على الباحث أن يشرح أهداف البحث وإجراءاته للطفل بلغة مفهومة، كما يجب أخذ الأذن من والدي الطفل مع توقيع الوالدين على استمارة الموافقة. وينبغي أيضا إخبار الوالدين والمدرسة أن إجراءات البحث لن تؤثر سلبا في سير دراسة الطفل، ولن تسبب له مخاطر جسدية أو نفسية. ويرى (Dornyei, 2007) أن البحث إذا كان لا يستهدف موضوعات حساسة ولا يتضمن اندماج مكثف مع المبحوث، يُكتفى بموافقة المعلم، على اعتبار أن المعلمين في الجملة يدركون أهمية المسائل القانونية(١).

---

(١) هناك حالة تكون فيها استمارة الموافقة معكوسة، وذلك عندما يرسل الباحث الاستمارة للمبحوثين ويطلب منهم إعادتها إذا كانوا غير موافقين على المشاركة في البحث، فعلى سبيل المثال قد يرسل الباحث الاستمارة إلى أولياء أمور الطلاب في إحدى المدارس، ويطلب منهم إعادتها فقط إذا كانوا يرفضون مشاركة أطفالهم في الدراسة. ومع أن الصيغة المعيارية لاستمارة الموافقة تمثل طريقة صريحة تضمن معرفة المشاركين حقوقهم وتحمي الباحث من أي اتهامات لاحقة، إلا أنه في بعض أنواع البحوث التعليمية قد لا يكون ذلك ضروريا، فتقديم استمارة الموافقة بهذه الطريقة الرسمية قد يكون له آثار عكسية، ويمكن أن يثير شكوك المستهدفين بأن هناك شيء مريب في الدراسة، ومن ثم يمنع الأفراد من المشاركة في الدراسة، فالاستمارة المعكوسة تقلل من هذه الاحتمالات. ويرى (Dornyei, 2007) أن الاختيار بين هذين النوعين يعتمد على الدراسة نفسها، فهو يرى أن الاستمارة المعيارية مطلوبة إذا كانت الدراسة كيفية تعتمد على المقابلة، في حين تناسب الاستمارة المعكوسة الدراسات المسحية باستعمال الاستبانة.

علاوة على ذلك، تشترط بعض المؤسسات البحثية تقديم معلومات تتعلق بالشخص (أو الأشخاص) الذي يمكن التواصل معه في حال أن المبحوث أراد أن يطرح بعض الأسئلة. كما يجب أن تتضمن هذه الاستمارة معلومات تتعلق بالخطوات التي سوف يتخذها الباحث لضمان سرية المعلومات وحماية المبحوثين. وعلى الرغم من أن الباحثين يستعملون عادة أسماء مستعارة لإخفاء شخصيات المبحوثين الحقيقية، فإن (Duff & Early, 1996) تؤكدان على أن هذا الإجراء قد لا يكون كافيا لضمان إخفاء شخصية المبحوثين. فعلى سبيل المثال، قد يتعرف الآخرون على شخصية المبحوث من المقتطفات التي تُضمّن في نتائج بعض الدراسات؛ لأن كلام المبحوث قد يُستدل به على موقعه أو وظيفته، أو من صوت المبحوث إذا كانت البيانات تعرض مسجلة، خاصة في المدارس، حيث يستطيع كل عضو فيها التعرف على أصوات الآخرين. وإذا استطاع الآخرون التعرف على معلم ما، حتى بدون قصد، قد يؤثر ذلك -على سبيل المثال- في الترقيات المستقبلية للمعلم أو في علاقاته مع الإدارة أو مع زملائه المعلمين. أما إذا استطاع الآخرون التعرف على طالب ما، فقد يؤثر ذلك في نظرة المعلم تجاهه، مما قد يؤدي إلى تأثره بالتقييم السلبي. وإذا كان المبحوث من المهاجرين أو اللاجئين، فقد يتخوف من أن تصل بعض المعلومات الحساسة، بقصد أو بدون قصد، إلى السلطات، حيث يشير (Neufeld, Harrison, Hughes, Spitzer & Stewart, 2001)، مذكور في (Mackey & Gass, 2005) إلى أن المهاجرين من الشرق الأوسط في الدول الغربية لا يثقون بالباحثين والجامعات المرتبطة بالحكومات(١).

ومن المسائل الأساسية في حماية المبحوثين، خاصة في البحوث الكيفية، مسألة حفظ البيانات بعد انتهاء الدراسة(٢)، خاصة التسجيلات الصوتية والمرئية والسجلات

---

(١) يتخوف بعض متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في الجامعات السعودية من الحاصلين على منح دراسية كثيرا من الأدلاء بمعلومات تتعلق بالجامعة أو البرنامج الدراسي اعتقادا منهم أنها قد تصل إلى إدارة الجامعة.

(٢) تسأل بعض اللجان المتخصصة في بعض الجامعات عن مكان حفظ البيانات، وعن الأشخاص الذين يمكن أن يطلعوا عليها.

المستنسخة، فهناك خطورة في السياقات الأكاديمية من أن تضعف وسائل حفظ البيانات مع مرور الوقت ثم تهمل؛ وهو ما قد يؤدي إلى وقوع بعض النسخ في أيدي أشخاص غير مرخص لهم أن يصلوا لهذه البيانات، وربما يسيئون استعمالها. وتحدث هذه الظاهرة عادة عندما يتفرق فريق البحث أو إذا لم تُحدّد ملكية البيانات منذ البداية، ولعل أفضل وسيلة لمنع سوء استعمال البيانات تدميرها والتخلص منها بعد فترة من الزمن (Dornyei, 2007). ولا يقتصر الأمر على البيانات الخام، بل يتعدى ذلك إلى نتائج بعض البحوث، التي قد تُستعمل من أشخاص آخرين بطرق غير قانونية، فعلى سبيل المثال، تشير (Shohamy, 2004) إلى واقعة حدثت معها، حيث استعملت السلطات التعليمية الإسرائيلية نتائج اختبار تحصيلي في دراسة شاركت فيها، كان المبحوثون فيها من المهاجرين الإثيوبيين، حيث تشدد Shohamy على عدم وجود أي دليل في الدراسة على وجود علاقة سببية بين عدد الطلاب الإثيوبيين في المدارس ومستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب. ورغم ذلك، قامت وزارة التعليم الإسرائيلية بتفسير النتائج بهذه الطريقة، متخذة إجراء هدفه تقليل عدد الطلاب الإثيوبيين في المدارس ونقلهم إلى مدارس أخرى، وهو إجراء ترى Shohamy أنه ينطوي على تمييز لا أخلاقي؛ ولذا فهي تحذر الباحثين من أن مهمتهم لا تنتهي بمجرد انتهاء الدراسة ونشرها، بل لابد لهم من متابعة نتائج بحوثهم مستقبلا رغم صعوبة ذلك.

وللتخفيف من هذه المسائل، تنصح (Mackey & Gass, 2005) الباحثين بضرورة تطمين المبحوثين منذ البداية بأن جميع المعلومات ستبقى سرية مع شرح جميع الخطوات المتخذة لحماية المبحوثين (مثل استعمال أرقام/رموز مستعارة بدلا من أسماء المبحوثين الحقيقية، وتأكيد عدم تسريب أي معلومات يمكن الاستدلال بها على شخصية المبحوثين الحقيقية، ومناقشة مكان حفظ التسجيلات، والشخص المخوّل للوصول إليها)(١). ويمكن أيضا في بعض المواقف الحساسة كالتي تشتمل على

---

(١) قام (Carson, 2017)، في دراسة طولية أجراها لأجل تقصي الوظيفة التحفيزية لوضع أهداف تعلمية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من المهاجرين في دبلن، ببعض الإجراءات لإخفاء هوية المبحوثين، حيث قام بتعديل بعض المعلومات الشخصية التي يمكن أن يُستدل بها على المبحوثين، مثل أعمار المبحوثين وعدد أفراد العائلة والمنطقة التي يعيش فيها المبحوثون وجنسيات جيران المبحوثين.

لاجئين أن يتطوع الباحث، بحيث يفحص مع المبحوثين أي معلومات قد يُستدل بها على المبحوث في السجلات المستنسخة والبيانات والتقارير الشفهية والتحريرية، وإيجاد طريقة لإخفائها. إن السرية وحماية المبحوثين من المسائل الحساسة التي يجب أن يوليها الباحث عناية كبيرة ولا يستهين بها أبدا. ومن أنواع البحوث التي يجب فيها الاهتمام بالسرية المدونات اللغوية، فاستعمال مدونات المتعلمين learner corpora في بحوث اللسانيات التطبيقية في تزايد مطرد (انظر مبحث البيانات اللغوية الطبيعية، الفصل الرابع)، حيث إن كثيرا من المدونات متاحة مجانا على الإنترنت؛ ولذا لابد أن تشتمل استمارة الموافقة على معلومات تتصل بهذا الجانب.

ولعل قضية حماية المبحوثين تتفاوت حسب طبيعة الدراسة، فالبحوث الكيفية أكثر عرضة لانتهاك أخلاقيات البحث العلمي (Dornyei, 2007)، وذلك ناتج عن العلاقة القوية التي تنشأ بين الباحث والمبحوث، فالباحث يسعى من خلال هذه العلاقة إلى النفاذ إلى حياة المبحوث، مما يثير أسئلة أخلاقية تتعلق بحدود هذه العلاقة (انظر مبحث الخصائص الرئيسة للمنهج الكيفي، الفصل الثاني). علاوة على ذلك، حجم المعلومات الحساسة التي يحصل عليها الباحث من المبحوث، فقد يُفشي المبحوث في بعض المقابلات المعمقة بعض المعلومات الشخصية الحساسة التي لا صلة لها بأهداف البحث، مثل تعرضه للاستغلال من قبل شخص ما، ومن هنا قد يتطلب ذلك حذف بعض التفاصيل غير المهمة أو تعديلها. وكل ذلك يجعل الباحث في موقع حساس، يتطلب منه أن يحرص على الالتزام التام بأخلاقيات البحث، بصرف النظر عن اللوائح والقوانين، وأن يتحلى بالأمانة والصدق والنزاهة. إضافة إلى ذلك، يجب على الباحث ألا يقوم بفبركة النتائج أو الأدلة أو تلفيقها أو تزييفها أو تحريفها، وألا يستغل وظيفته المهنية، سواء أكان متعمدا أو بإهمال منه، للاحتيال والمخادعة، وألا يدوّن النتائج بطريقة انتقائية (AERA, 2002).

من ناحية أخرى، هناك مسألة ينبغي الاهتمام بها من قبل الباحث، وهي حجم المعلومات التي يقدمها الباحث للمبحوث عن طبيعة الدراسة وأهدافها؛ إذ إن طبيعة بحوث اللسانيات التطبيقية تُحتّم على الباحث أن يُفكّر مليا بالمعلومات التي يفشيها

للمبحوث، فهناك معلومات ينبغي عدم إفشائها للمبحوث؛ لأن معرفة المبحوث بها قد يؤثر في طبيعة الدراسة. ويشدد (Rounds, 1996)، مذكور في (Mackey & Gass, 2005) في هذا الصدد على أن طبيعة تصميم البحث تتطلب أحيانا من الباحث أن يُخفي اهتمامه الحقيقي، أي الموضوع الرئيس للدراسة، وأن يستعمل بعض الحيل ليتعامل مع مسألة ملاحظة المفارقة (انظر مبحث البيانات اللغوية شبه الطبيعية، وكذلك مبحث الملاحظة، الفصل الرابع)، أي تأثر المبحوث بالباحث وبالبحث. فعلى سبيل المثال، إذا كان هدف الباحث تقصي التغذية الراجعة التي يستعملها المعلم في الدرس، فإن إخبار المبحوث (المعلم) بذلك قد يؤدي إلى تغير سلوك المعلم، مما يجعل البيانات التي تجمع غير ممثلة للظاهرة؛ إذ يمكن أن يُخبر الباحث المبحوث أن هدف الدراسة هو استعماله للغة داخل الصف، فالباحث بهذا الإجراء تحايل على المبحوث، لكنه لم يضلل أو يخدع المبحوث من خلال إعطائه معلومات لا صلة لها بهدف البحث؛ ولذا فإن إخفاء بعض المعلومات، التي لا تُعرّض المبحوث للخطر ولا تُعرّض خصوصيته للانكشاف، قد يكون مقبولا ومسموحا به من قبل الهيئات ذات الصلة بأخلاقيات البحث. وهناك ثلاثة شروط يجب تحققها في هذه الحالة (Mackey & Gass, 2005): أولا أن تكون المعلومات المخفية حاسمة لتحقيق هدف الدراسة، وثانيا ألا يكون هناك مخاطر، وثالثا أن يُعطى المبحوث فرصة لمعرفة ما أُخفي عنه بعد انتهاء الدراسة. وخلاصة القول إن الإفشاء الناقص قد يكون مقبولا في بعض الحالات، وهو من الممارسات الشائعة في بحوث اللسانيات التطبيقية، بل إن الجمعية الأمريكية للبحوث التعليمية (AERA, 2002) لا تمانع من استعمال بعض الحيل إذا كانت ضرورية، شريطة أن تكون نسبتها قليلة، وأن يُخبر المبحوث بها بعد انتهاء الدراسة.

إضافة إلى ما سبق، هناك مسألة تتعلق بالطريقة التي يدعو فيها الباحث المبحوث للمشاركة في البحث؛ إذ يجب ألا ينطوي ذلك على أي شكل من أشكال التهديد أو التخويف أو على المكافئات المبالغ فيها. فعلى سبيل المثال، عندما يدعو المعلم طلابه إلى المشاركة في دراسة ما، قد يوافق الطلاب على ذلك حتى وإن كانوا غير راغبين في ذلك،

بسبب ما يتمتع به المعلم من سلطة. ولهذا السبب، يُفضّل أن يبتعد المعلم ويغادر الصف، ويُطلب من شخص آخر شرح أهداف البحث وإجراءاته وتوزيع استمارة الموافقة على الطلاب. إن هذا الإجراء يُجنّب الطلاب الضغوطات المتوقعة فيما لو قام المعلم بنفسه بهذه الخطوة، علما بأن بعض الجامعات الغربية تمنع الباحثين من إجراء دراسات مع طلابهم⁽¹⁾ (Mackey & Gass, 2005). علاوة على ذلك، ينبغي أن يسعى الباحث إلى أن ينتفع المبحوث من جراء مشاركته في الدراسة بطريقة أو بأخرى. إن كثيرا من الباحثين يختفون فجأة عن أعين المبحوثين بعد انتهائهم من الدراسة، دون تقديم الشكر للمبحوثين، الذي قد يكون كافيا. ويمكن في بعض الحالات تزويد المبحوثين بتغذية راجعة مبينة على نتائج الدراسة، وقد يتجاوز ذلك بعض الباحثين، فيتطوع بتقديم ورشة عمل أو هدية بسيطة⁽²⁾.

أخيرا، تقدم (Mackey & Gass, 2005) القائمة الآتية للمساعدة في إعداد استمارة الموافقة على المشاركة في البحوث:

- هل الاستمارة تشرح الإجراء العام للدراسة؟
- هل الاستمارة تشرح هدف الدراسة؟

---

(١) لا ترحب هيئات المراجعة المؤسساتية في بعض الجامعات بالبحوث الإجرائية (انظر مبحث طريقة البحث الإجرائي، الفصل الثالث)، أي تلك التي يجريها الباحث في الفصل الذي يدرّس فيه؛ لأن المبحوث قد يوافق على المشاركة في البحث خوفا من سلطة الباحث.

(٢) تشير (Duff, 2008) إلى أنها تقدم للمبحوثين، خاصة في دراسات الحالة التي تستغرق من المبحوث وقتا وجهدا كبيرين، بعض الهدايا تشجيعا لهم على المشاركة في بحوثها، مثل بعض القسائم الشرائية التي تساوي ١٠ دولارت لكل ساعة يقضيها المبحوث مع الباحث، وتقدم أحيانا مبالغ نقدية (من ١٠٠ إلى ٣٠٠ دولار). بالمقابل، تقرر Duff أن الجامعة التي تعمل فيها لم تعد تشجع الباحثين على تقديم هدايا ثمينة للمبحوثين؛ لأن هذه الممارسة تمثل نوعا من أنواع الضغط للمشاركة في البحوث. كما ألزمت الجامعة الباحثين بضرورة عدم تأجيل تقديم الهدايا للمبحوثين إلى نهاية الدراسة، بل ينبغي تقديم الحوافز في البداية؛ لأن التأجيل يعتبر أيضا نوعا من أنواع الضغط والإجبار.

- هل الاستمارة تتضمن معلومات عن المخاطر التي قد يتعرض لها المبحوث، وكذلك الخطوات المتخذة لتفادي هذه المخاطر أو للتقليل من آثارها؟
- هل الاستمارة تُقدم معلومات حول طريقة إخفاء هويات المبحوثين والمحافظة على السرية؟
- هل الاستمارة تُقدم معلومات اتصال، بحيث يتمكن المبحوث من الاتصال بالباحث أو لجنة أخلاقيات البحث إذا كان لديه أسئلة يريد طرحها؟
- هل الاستمارة تُوضح أن المشاركة تطوعية بالكامل، وللمبحوث الحق في الانسحاب من الدراسة في أي وقت؟
- هل الاستمارة خالية من أي لغة توحي بسقوط حقوق المبحوث، أو إعفاء الباحث من المسؤولية القانونية؟
- هل الاستمارة مكتوبة بلغة يفهمها المبحوث، خالية من الرطانة العلمية؟
- هل فكّر الباحث في إعطاء المبحوث وقتا كافيا لمراجعة الاستمارة قبل أن يتخذ قرارا؟
- هل أخذ الباحث بالحسبان أن هناك حاجة إلى عدة استمارات تخص أولياء الأمور والمعلمين والأطفال والإداريين؟
- هل أُعطي جميع من وافق على المشاركة في البحث نسخة من الاستمارة، مع احتفاظ الباحث بالنسخة الأصلية؟

دراما البحث العلمي

إن البحوث العلمية المنشورة تتسم بالتنظيم والترتيب الشديدين، مما يعزز الفكرة السائدة بأن العوائق والمشكلات التي تحدث في البحوث الميدانية هي مسائل شاذة لا تمثل القاعدة، فالمقالات العلمية غالبا ما تُوثّق تصاميم البحوث بدقة متناهية، مما

يجعل القارئ يعتقد أن عملية جمع البيانات وتحليلها تمت دون أية مشكلات، أو أن المشكلات كانت محدودة جدا استطاع الباحث أن يتعامل معها ببراعة. فالباحث يقوم عادة بمناقشة حدود البحث وجوانب القصور فيه، لكن ذلك يتم بطريقة توحي بأن الباحث كان على وعي بذلك منذ مرحلة تخطيط البحث، وقد قام بالتعامل معها قبل جمع البيانات وتحليلها. فالباحثون يقومون غالبا بتنظيف تقرير البحث من التفاصيل المتعلقة بمنهجية البحث، خوفا من أن يقلل ذلك من قيمة البحث، أو أن يتسبب ذلك في صرف البحث عن أهدافه المحددة مسبقا. فالبحوث المنشورة تركز كثيرا على المضامين المتعلقة بنتائج الدراسة وتتجاهل إلى حد كبير المضامين المتعلقة بعملية البحث نفسها (جمع البيانات وتحليلها). وعرض البحث بهذه الطريقة المثالية يجعل القارئ يغفل عن رحلة البحث المنهجية والتسويات التي قام بها الباحث أثناء هذه الرحلة (Rose & McKinley, 2017).

والواقع أن علمية جمع البيانات عملية معقدة وقد تتعرض للخلل بسبب أي حدث مفاجئ قد يحدث في سياق البحث، فعلى سبيل المثال، قد يضطر أحد الباحثين إلى تأجيل حصة ملاحظة لأحد الفصول كان مخططا أن يقوم بها بسبب اجتماع مفاجئ لإدارة المدرسة ومعلميها، أو قد تتعرض إحدى الدراسات المعتمدة على المقالات التي يكتبها الطلاب في نهاية السنة إلى الفشل، بسبب تغيير خطة التقييم النهائي بحيث حلت التقديمات الشفهية محل المقالات المكتوبة في تقييم الطلاب، أو قد يتعرض أحد الباحثين إلى الإحباط بسبب قيام الشركة التي تمثل سياق دراسته إلى تغيير شامل في هيكلتها قبيل جمع البيانات، مما جعل توزيع الاستبانة التي أعدها الباحث وكان مقررا أن تُوزّع على موظفي الشركة مستحيلا. من ناحية أخرى، وبما أن بحوث اللسانيات التطبيقية تعتمد على الأفراد كمبحوثين، فهذا الجانب هو أكثر جوانب البحوث الميدانية عرضة للفوضى. فعلى سبيل المثال، قد تفشل خطة الباحث في إجراء دراسة تجريبية في أحد الأيام بسبب نقص عدد الطلاب في المجموعتين نظرا للظروف المناخية التي تسببت في غياب عدد من الطلاب، أو قد يتعرض أحد الباحثين للإحباط بسبب أن

أحد المسؤولين في موقع البحث قرر فجأة عدم المشاركة في الدراسة بسبب عدم رغبته في تنفيذ بعض الأعمال المتعلقة بالبحث.

إن هناك طرقا لا نهاية لها يمكن أن تجعل خطة البحث المصممة بعناية تنحرف عن مسارها، وهي من المسائل التي تُهمل في تقارير البحوث المنشورة، فالباحثون يخفون عند نشر بحوثهم، من خلال التزامهم بمعايير كتابة تقارير البحوث، وبطريقة غير متعمدة، ما تتسم بهم بحوثهم من دراما حقيقية، كما يصف ذلك(Marshall & Rossman, 2010) . والأمر نفسه ينطبق على كتب مناهج البحث، فدراما البحث العلمي تحتل مكانة هامشية في هذه الكتب، رغم أنها تعتبر من خصائص البحث العلمي التي ينبغي الإشارة إليها، وإلى الإستراتيجيات التي يمكن استعمالها للتعامل معها. وقد حاولنا في هذا الكتاب أن نعكس جوانب مختلفة من دراما البحث العلمي في مواطن كثيرة من الكتاب، وذلك من خلال التركيز على التفاصيل والجزئيات في عملية جمع البيانات وتحليلها، ومن خلال أيضا تكثيف ضرب الأمثلة في كل جزئية قدر المستطاع.

الفصل الثاني

مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية

منهجيات البحث في
اللسانيات التطبيقية

مقدمة الفصل

إن أحد أكثر التقسيمات البحثية انتشارا في أدبيات اللسانيات التطبيقية التقسيم الثنائي المنهج الكمي quantitative في مقابل المنهج الكيفي qualitative، وهذا التقسيم، كما يؤكد ذلك (Davies, 1995)، ليس مجرد اختلاف في نوعية البيانات (بيانات رقمية في مقابل بيانات غير رقمية)، وإنما هو يعكس أشياء مختلفة في نفس الوقت، مثل التوجه الإيديولوجي العام للدراسة، وطرق البحث وأدواته، وطبيعة البيانات المجموعة، وطرق تحليل البيانات. والباحثون عادة ينقسمون إلى فريقين، الأول ينتمي للمنهج الكمي والآخر ينتمي للمنهج الكيفي. وهدف هذا الفصل هو تفصيل القول في هذين المنهجين، إضافة إلى منهج ثالث بدأ في الشيوع في بحوث اللسانيات التطبيقية في السنوات الأخيرة وهو المنهج المزجي mix-methods، وهو منهج يجمع بين الطرق والبيانات الكمية والكيفية، مما أدى إلى ظهور فريق ثالث من الباحثين يؤمن بالجمع بين المنهجين الكمي والكيفي. ومن المهم التنبيه إلى أن هذه المناهج تنطبق أساسا على البيانات شبه اللغوية، مع العلم بأن البيانات اللغوية تصنف أساسا على أنها بيانات كيفية، رغم أنه يمكن تحليلها وعرضها أيضا بطريقة كمية.

المناهج الثلاثة

- المنهج الكمي يتضمن إجراءات في جمع البيانات ينتج عنها بالدرجة الأولى بيانات رقمية، تحلل فيما بعد باستعمال الطرق الإحصائية. ومن الأمثلة النموذجية للمنهج الكمي الطريقة المسحية باستعمال أداة الاستبانة (انظر مبحث الطريقة المسحية، الفصل الثالث)، التي تحلل فيها البيانات باستعمال البرمجيات الإحصائية مثل SPSS، وتُعرض النتائج في جداول وأشكال بيانية مع استعمال النسب المئوية والتكرارات والانحرافات المعيارية ومختلف الاختبارات الإحصائية مثل التحليل العاملي واختبارات التباين وغير ذلك. وتمثل الفلسفتان الوضعية وما بعد الوضعية الأساس المفاهيمي للمنهج الكمي (انظر مبحث المداخل البحثية، الفصل الأول).

- المنهج الكيفي يتضمن إجراءات في جمع البيانات ينتج عنها بالدرجة الأولى بيانات غير رقمية وغير مقيدة، التي تُحلل فيما بعد باستعمال الطرق غير الإحصائية. ومن الأمثلة النموذجية للمنهج الكيفي طريقة دراسة الحالة باستعمال أداة المقابلة (انظر مبحث طريقة دراسة الحالة، الفصل الثالث)، التي يتم فيها استنساخ البيانات المسجلة ثم تحليلها بواسطة طريقة تحليل المحتوى (انظر مبحث تحليل المحتوى، الفصل الخامس). وتُعرض النتائج على شكل وصف مكثف عبارة عن سرد لما اكتُشف، يُظهر عُمق ما رُصد وتعقيده. وتمثل الفلسفة البنيوية الأساس المفاهيمي للمنهج الكيفي (انظر مبحث المداخل البحثية، الفصل الأول).

ومع أن هذين المنهجين البحثيين يمثلان مذهبين مختلفين في البحوث الميدانية، إلا أنهما ليسا حصريين بالضرورة، فهما قد يتقاطعان، وهو ما نتج عنه منهج ثالث يسمى المنهج المزجي mixed methods research، وهو منهج يتضمن توليفات مختلفة من الطرق الكمية والكيفية، سواء أكان ذلك على مستوى جمع البيانات أم على مستوى تحليلها. ومن الأمثلة النموذجية للمنهج المزجي استعمال الاستبانات والمقابلات في دراسة واحدة. وتُعرض النتائج الكمية والكيفية جنبا إلى جنب مع إبراز العلاقات والتقاطعات بينهما. وتمثل الفلسفة الذرائعية الأساس المفاهيمي للمنهج المزجي (انظر مبحث المداخل البحثية، الفصل الأول).

وسوف نناقش فيما يلي التقسيم الثنائي الكمي/الكيفي، قبل أن نستعرض كل منهج من المناهج الثلاثة على حدة.

التقسيم الثنائي: الكمي/الكيفي

مع أن الاختلاف بين المنهج الكمي والمنهج الكيفي يبدو للوهلة الأولى أنه اختلاف واضح لا لبس فيه، إلا أن الاختلاف بينهما كان فيما مضى محل نقاش وجدل واسعين بين المتخصصين في مناهج البحث في العلوم الاجتماعية بشكل عام واللسانيات

التطبيقية بشكل خاص على مختلف مستويات التجريد. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق: هل يوجد بالفعل اختلاف بينهما، وأين يكمن هذا الاختلاف؟ تشير (Richards, 2005) إلى أن التفريق بين البيانات الرقمية وغير الرقمية لا يُقدم ما يكفي من إرشادات للتفريق بين المنهجين؛ وذلك لأن كثيرا من الباحثين في البحوث الكيفية يقومون دائما بجمع معلومات رقمية (مثل عمر المشاركين)، كما أن الباحثين في البحوث الكمية بالمقابل يقومون عادة بجمع بعض المعلومات غير الرقمية (مثل جنسية المبحوثين). ومن هنا تخلص Richards إلى القول بأن البيانات الكمية والكيفية لا تسكن في عالمين مختلفين، وإنما هما يمثلان طريقتين مختلفتين في تسجيل ملاحظة العالم المحيط بنا. ويؤكد ذلك (Miles & Huberman, 1994) اللذان يشددان على أن جميع البيانات هي في أصلها بيانات كيفية؛ لأنها تعكس جوهر الأفراد والأشياء والمواقف والأحداث، ولكننا نقوم أحيانا بتحويل هذه البيانات إلى كلمات (أي بيانات كيفية)، وفي أحيان أخرى إلى أرقام (أي بيانات كمية). وبناء على ذلك، يرى (Sandelowski, 2003) أن المنهج الكمي لا يمكن تفريقه عن المنهج الكيفي؛ لأنه لا توجد طريقة متسقة ومنتظمة للقيام بهذه المقارنة.

وقد أدى الاختلاف بين المنهجين الكمي والكيفي إلى صراعات تحوّلت إلى حرب مداخل في السبعينيات والثمانينيات الميلادية. وهو صراع حتمي بسبب أن كل الظروف كانت مهيأة لحدوث هذه المواجهة بين الفريقين: فالمصطلحان (الكمي والكيفي) قُدّما في الأصل ليرمز كل منهما إلى وجهتي نظر متضاربتين، كما لاحظنا ذلك في المبحث السابق، وقد ازداد هذا الصراع بالأنماط التي يتبناها كل منهج في المجالات الآتية:

- تصنيف العالم: نظام رقمي محدد سلفا في المنهج الكمي، في مقابل نظام لفظي طارئ يتسم بالمرونة في المنهج الكيفي.
- التنوع الفردي: استعمال عينات كبيرة لإزالة أي فروقات فردية في المنهج الكمي، في مقابل التركيز على المعنى الفريد الذي يحمله كل فرد في المنهج الكيفي.

- تحليل البيانات: الاعتماد على أنظمة إحصائية رسمية في المنهج الكمي، في مقابل الاعتماد على حساسية الباحث الفردية في المنهج الكيفي.

- وعليه، ينظر كثير من الباحثين إلى المنهج الكمي على أنه قادر على تقديم طريقة شديدة الانتظام ومحكمة البناء لتحقيق رؤية مكبرة للأنماط المهيمنة في العالم، في حين ينظر آخرون إلى المنهج الكيفي على أنه يمثل رؤية مصغرة بحقائق الحياة اليومية في العالم الاجتماعي المحيط بنا، وهي رؤية تتسم بالمرونة وترتبط ارتباطا وثيقا بالسياق.

ويرى أنصار المذهب النقي purist approach (Rossman & Wilson, 1985) أن المذهبين الكمي والكيفي لا يمكن أن يلتقيا، رغم أن هناك من يرى أن هناك شيئا من التداخل بينهما. ويشير (Miles & Huberman, 1994) في هذا الصدد إلى أن الصراع المفاهيمي بين الفريقين ركّز على طرفي المعادلة (كمي نقي في مقابل كيفي نقي)، في حين أن الوضع في الممارسات الفعلية في البحوث الميدانية مختلف، فالباحثون جميعهم يؤمنون مهما كانت توجهاتهم أنهم أقرب إلى المركز مع تداخلات متعددة.

وإذا توقفنا عن معاملة المنهجين الكمي والكيفي بطريقة تقابلية، وركزنا على القضايا البحثية المطروحة في الدراسات الميدانية، نجد أن الموضوعات البحثية الملموسة تتفاوت كثيرا في مدى خضوعها للتحليل الكمي والكيفي. فعلى سبيل المثال، يبدو أن المنهج الكيفي مفيد في دراسة مفهوم قصور الدافعية demotivation، بحيث يكشف العمليات الشخصية الدقيقة التي تصوّر العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر سلبا في حماسة الطلاب (Dornyei, 2001). بالمقابل، يمكن دراسة العولمة اللغوية بطريقة ممتازة من زاوية كمية مكبرة، مع تحديد على سبيل المثال الطريقة التي أثرت بها الإنجليزية العالمية في اكتساب اللغات المحلية واستعمالها في مجتمعات كلامية مختلفة (Dornyei, Csizer & Nemeth, 2006، مذكور في Dornyei, 2007). وهذا يعني أن كلا المنهجين مفيد إذا طُبّقا في السياق البحثي المناسب، وهي رؤية يُطلق عليها المذهب السياقي situationalist approach في مناهج البحث (Rossman & Wilson, 1985).

وعلى الرغم من أن المذهب السياقي يقبل مواطن القوة في كلا المنهجين، فهو لا زال يمثل الرؤية التي ترى ضرورة اختيار أحد المنهجين عند دراسة قضية بعينها. علاوة على ذلك، فمع اتفاقنا على أن هناك موضوعات بحثية يناسبها المنهج الكمي وموضوعات يناسبها المنهج الكيفي، فإننا يمكن أن ننظر في غالبية الحالات إلى الموضوع المستهدف من زاوية أخرى، باستعمال المنهج الآخر، ثم نكشف عن جوانب جديدة في القضية المدروسة. فعلى سبيل المثال، عند دراسة قصور الدافعية، التي ذكرنا أنها يُمكن أن تُدرس باستعمال المنهج الكيفي، يمكننا أن نتقصى مدى حدة هذه المشكلة في المدارس أو مدى تأثيرها في تحصيل الطلاب، وهذه الأسئلة يمكن معالجتها بالمنهج الكمي. وهذا يعني أن دمج المنهجين بطريقة أو بأخرى يمكن أن يكون مفيدا للمصادقة على النتائج المستقاة من المنهج الآخر، أو توسيعها أو تقديم تفسيرات جديدة لها. وهذا يسمى المذهب الذرائعي pragmatist approach (Rossman & Wilson, 1985) الذي يمثل أساس المنهج المزجي.

ورغم كل ما تقدم، فغالبية كتب منهجيات البحث تفرّق بينهما، ويرى (Dornyei, 2007) أن سبب ذلك يعود إلى أربعة مصادر رئيسة، الاختلافات الإيديولوجية، والاختلافات التصنيفية، والاختلاف في النظر إلى التنوع الفردي، والاختلاف في الاعتماد على فردية الباحث.

الاختلافات الإيديولوجية

يمثل المنهج الكيفي حركة إصلاحية تضم عددا كبيرا من العلماء الذين لا تجمع بينهم خصائص كثيرة، ما عدا أنهم غير راضين عن المنهج الكمي السائد، فالمنهج الكيفي هو نقطة يلتقي فيها عدد كبير من العلماء الذين يشتركون في رفض الفلسفة العلمية الأصولية ذات التفكير الذرائعي التي تسيطر على العلوم الاجتماعية. ومن هنا، فالمنهجان الكمي والكيفي يمثلان طريقتين مختلفتين في النظر إلى العالم وما يتضمنه من ظواهر اجتماعية مختلفة.

الاختلافات التصنيفية

من أهم المسائل في أي منهج بحثي أن المعلومات الهائلة التي يجمعها الباحث من المبحوثين يجب أن تُخفّض بطريقة أو بأخرى حتى يمكن التعامل معها. ويستعمل الباحثون عادة فئات أو رموز معينة لتمثيل هذه المعلومات وتشكيلها، وهو ما يختلف فيه المنهجان الكمي والكيفي، فطبيعة الرموز وعملية التصنيف في المنهجين مختلفة تماما. فالباحثون في المنهج الكمي يقومون بتحديد المتغيرات تحديدا دقيقا قبل جمع البيانات، ويضعون مقاييس منطقية تعبّر عن القيم التي تحملها، وهي قيم يُعبّر عنها بالأرقام. ومن هنا، فالبحوث الكمية تبدأ عادة بتحديد جداول ترميز لمعالجة البيانات (كأن يحدد الرقم ١ للذكور ورقم ٢ للإناث في متغير الجنس). بالمقابل، يستعمل الباحثون في البحوث الكيفية أيضا عملية الترميز بشكل واسع، لكنها تختلف من زاويتين. أولا التصنيفات (الرموز) ليست رقمية وإنما لفظية، وثانيا لا تحدد عادة في البداية وإنما تُترك غير مقيدة ومرنة طالما أنها قادرة على وصف المعاني الدقيقة التي يتم الكشف عنها أثناء عملية تقصي الظاهرة المستهدفة.

مذهبان مختلفان في التعامل مع التنوع الفردي

غالبية البيانات التي تُجمع في بحوث العلوم الاجتماعية تتعلق بالأفراد، ماذا يفعلون وماذا يفضلون وماذا يعتقدون ونحو ذلك. وبما أن الأفراد يختلفون في الطريقة التي يدركون بها الأشياء ويفسرونها ويتذكرونها، فإن وصفهم للأشياء يتفاوت تفاوتا كبيرا. ومن التحديات البحثية أن الباحث لا يستطيع إطلاقا أن يتقصى جميع الأفراد ذوي الصلة بدراسته؛ ولذا يجب على الباحث أن يقبل بالحقيقة التي مفادها أن الصورة النهائية التي يقدمها في بحثه تمثل الأفراد الذين المختارين.

وعلى الرغم من أن كلا الفريقين (الكمي والكيفي) يعترفان بهذه العلاقة بين العينة المختارة من المبحوثين والنتائج المأخوذة من البحث، فهما يتعاملان مع هذه

القضية بطريقتين مختلفتين. فالباحثون في البحوث الكمية يعتبرون التفاوت المتعلق بالعينة مشكلة تحتاج إلى حل، والحل عندهم يتمثل في أخذ عينة كبيرة تكفي لأن تُزيل الاختلافات المتعلقة بالأفراد؛ ومن ثم تعكس النتائج المتراكمة الصفات المشتركة التي تظهر في البيانات. أما الباحثون في البحوث الكيفية بالمقابل، فهم يشككون في قيمة تكوين وصف عام يمثل المتوسط لمجموعة كبيرة من الأفراد؛ لأن ذلك سوف يُفقدنا الصور والقصص التي تمثل كل فرد. ويرون أن هذه العملية عملية تخفيضية غير مرغوب فيها؛ لأن المعنى الحقيقي يكمن في الحالات الفردية التي تصنع العالم. ومن المهم أن نشير إلى أن الباحثين في البحوث الكمية ليسوا غافلين عن هذه الحقيقة (أي أن الأفراد يختلفون)، لكنهم يؤمنون بالمستويات العليا من المعاني التي يمكن الوصول إليها من خلال تلخيص الحالات الفردية، على اعتبار أن الحالات الفردية لا حصر لها. وبناء على ما تقدم، يتبع الباحثون في البحوث الكمية إستراتيجية تقوقع المعنى في المجموع العام، في حين يتبع الباحثون في البحوث الكيفية إستراتيجية تقوقع المعنى في الخاص.

الإحصاء في مقابل حساسية الباحث

يعتمد المنهج الكمي على وضع المعنى على شكل أرقام، ومن المعروف في الرياضيات أن الباحث إذا حصل على عينة كبيرة بما فيه الكفاية، فإن خصائص الأفراد في العينة سوف تظهر على شكل ما يسمى التوزيع الطبيعي normal distribution، وهو أن عددا قليلا من الأفراد ضمن العينة سوف يظهرون قيما عالية جدا، وعددا قليلا من الإفراد ضمن العينة سوف يُظهرون قيما متدنية، في حين أن غالبية العينة سوف تكون في الوسط. وكلما كانت العينة أكبر، أصبح التوزيع طبيعيا أكثر. وبناء على ذلك، فإن تبني مذهب المعنى يكمن في الأرقام meaning in numbers لا يقدم للباحث الكمي وسيلة للخروج من معضلة التفاوت الفردي فحسب، وإنما يزوده أيضا بمجموعة من الأدوات التحليلية الإحصائية التي تزيد من الانتظام في مرحلة تحليل البيانات بدلا من الاعتماد على التفسير الذاتي للباحث. ومن هنا، فإن المنهج الكمي يتخلص من التفاوت الفردي

في كل من مرحلة جمع البيانات ومرحلة تحليلها. ولعل أكثر خصائص المنهج الكمي جذبا للباحثين هي هذه الطبيعة المنتظمة المقاومة للفردية التي تتحكم بها قواعد وقوانين دقيقة؛ ومن ثم فهي تقترب من انتظام العلوم الطبيعية.

بالمقابل، لا يقدم مذهب تقوقع المعنى في الخاص في البحوث الكيفية أية مزايا في مرحلة تحليل البيانات. ونتيجة لذلك، فعلى الرغم من أن الباحث الكيفي يُطبّق إجراءات متعددة في تحليل البيانات حتى يجعل الدراسة أكثر دقة وانتظاما، فإن العملية برمتها تعتمد على حساسية الباحث الذاتية وتدريبه وخبرته. ومن هنا، فمع أنه لا يوجد من يُنكر أن الباحث الكيفي يستطيع من خلال استعمال الطرق الكيفية أن يكشف المعاني الدقيقة التي تُفقد في البحوث الكمية، إلا أن البحث الكيفي يرتبط بمصدرين رئيسين من مصادر التفاوت، أحدها يتعلق بالمبحوث المفرد والثاني يتعلق بالباحث المفرد. إن أحد أبرز مواطن الجذب في المنهج الكيفي هذه الحساسية للأفراد، لكن هذه المسألة تمثل مصدر الجدل بين أنصار المنهج الكمي والكيفي، فهي تمثل التباين بينهما، وكأنها صراع بين التبلد في مقابل الحساسية، أو الانتظام في مقابل التشويش، أو الموضوعية في مقابل الذاتية.

المنهج الكمي

تعود جذور المنهج الكمي إلى العلوم الطبيعية في القرن التاسع عشر الميلادي، حيث أخذ الجيل الأول من الباحثين في العلوم الاجتماعية في تبني ما يسمى الطريقة العلمية scientific method في أبحاثهم. وتمثل النظرية الوضعية الفلسفة المفاهيمية للمنهج الكمي (انظر مبحث المداخل البحثية، الفصل الأول)، وهي نظرية تسعى إلى فهم القواعد والمبادئ العالمية التي تحكم السلوك الإنساني، وهي تؤمن بأن الحقيقة موضوعية مستقلة عمن يحاول الكشف عنها. وقد تحول الباحثون الكميون الآن من الوضعية إلى ما بعد الوضعية Postpositivism، وهي نسخة معدلة من الوضعية تميز الإيديولوجيا عن الحقيقة، حيث أصبح أنصارها يؤمنون بأن الظاهرة المستهدفة لا يمكن فهمها فهما تاما، وأن الموضوعية مبدأ مطرد، لكنه قد يتأثر بقيم الباحث وتحيزاته (Phakiti, 2015).

وتعتمد الطريقة العلمية على ثلاث مراحل أساسية في عملية البحث: (١) ملاحظة ظاهرة أو تحديد مشكلة، (٢) توليد أو صياغة فرضية أولية، (٣) اختبار الفرضية من خلال جمع بيانات ميدانية وتحليلها باستعمال إجراءات معيارية. وعندما يتم اختبار الفرضية بنجاح، ويتم المصادقة عليها من خلال تكرار البحث، تصبح نظرية علمية أو قانونا علميا. ومن هنا، فإن الطريقة العلمية تزودنا بأداة لاستكشاف الأسئلة بطريقة موضوعية، مع محاولة تقليل تأثير تحيزات الباحث، مما ينتج عنه ما يؤمن به العلماء بأنه وصف دقيق وموثوق به للظواهر الاجتماعية.

وترتبط الطريقة العلمية بالقيم الرقمية والإحصاءات، علما بأن علم الإحصاء أصبح من العلوم الفرعية في الرياضيات في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي، وذلك لسد الحاجات الرياضية للعلوم الاجتماعية. وقد كان لإسهامات بعض العلماء خاصة Francis Galton (Dornyei, 2007) تأثير كبير في تأسيس طرق جمع البيانات الكمية وتحليلها في علم النفس في بداية القرن العشرين، كما أسهموا في تأسيس القياس النفسي واستعملوا الاستبانات واخترعوا مفاهيم الانحدار والارتباط في الإحصاء.

وقد شهد منتصف القرن العشرين تطورات كبيرة في الطريقة العلمية وفي الإحصاء، مما أدى إلى زيادة استعمال المنهج الكمي في كثير من العلوم الاجتماعية. ونتيجة لذلك، حققت العلوم الاجتماعية النضج وتحسنت سُمعتها في أنها قادرة على دراسة الإنسان بطريقة علمية على المستوى الفردي والجماعي. وقد شهد منتصف القرن العشرين أيضا سيطرة المنهجيات الكمية في العلوم الاجتماعية، وذلك بسبب التطورات التي حدثت في القياسات السيكولوجية ونظرية الاختبار الكلاسيكي والتصميم التجريبي والبحوث المسحية ونظرية الاستبانة. وقد بدأ هذا الوضع في التغير في السبعينيات الميلادية نتيجة انتشار البحوث الكيفية، مما أدى إلى إعادة بناء منهجيات البحث، بحيث أصبح المنهجان الكمي والكيفي يقفان جنبا إلى جنب في مجالات كثيرة من العلوم الاجتماعية.

ورغم ذلك، فقد شهدت الفترة ما بين ١٩٧٠ إلى ١٩٨٥ زيادة كبيرة في البحوث الكمية في اللسانيات التطبيقية، التي ترافقت مع نشر عدد من كتب منهجيات البحث في الثمانينيات. وقد استعرضت (Lazaraton, 2005) ٥٢٤ دراسة ميدانية نُشرت في أربع مجلات رئيسة بين عامي ١٩٩١ و٢٠٠١، حيث أظهر هذا المسح أن ٨٦٪ من هذه الدراسات كانت دراسات كمية، وأن ١٣٪ كانت دراسات كيفية، وأن ١٪ كانت دراسات مزجية. علاوة على ذلك، تشدد (Duff, 2002)، في استعراضها لمناهج البحث في اللسانيات التطبيقية، على ما شهدته الدراسات الكمية من تطورات وتعقيدات في التسعينيات الميلادية، سواء أكان ذلك من حيث التصاميم أم من حيث تحسين وتطوير المقاييس النفسية.

الخصائص الرئيسة للمنهج الكمي

إن المنهج الكمي، كما ذكرنا ذلك سابقا، نشأ لتقليد الإجراءات الموضوعية في العلوم الطبيعية. وعلى الرغم من أن كثيرا من خصائص الطريقة العلمية قابلة للتطبيق في العلوم الاجتماعية، فهناك اختلافات أساسية بين العلوم الطبيعية والاجتماعية (Shavelson & Towne, 2002). ولعل أحد أبرز هذه الاختلافات أن الأفراد يتفاوتون حسب الزمن وحسب السياقات الاجتماعية والثقافية، على عكس الذرة وجزيئاتها. كما أنهم يتفاوتون حتى وإن وضعوا في ظروف متشابهة، فاستجاباتهم وردود أفعالهم تتفاوت بشكل كبير (Dornyei, 2005). وبناء على ذلك، فعلى الرغم من أن المنهج الكمي في العلوم الاجتماعية يتسق إلى حد كبير مع المبادئ العامة للطريقة العلمية، فهو في نفس الوقت يُظهر خصائص تختلف عن الطريقة العلمية.

وقد سبق أن تحدثنا عن بعض خصائص المنهج الكمي، وسوف نقوم هنا بإعادتها وإضافة خصائص أخرى لم نذكرها:

- **استعمال الأرقام:** إن أحد أبرز خصائص المنهج الكمي أنه يتمحور حول الأرقام. وهذه الخاصية تفتح مجالات كبيرة، كما أنها في نفس الوقت تضع بعض القيود

أمام الباحثين. إن الأرقام تتسم بالقوة كما هو مُثبت في علم الرياضيات، لكنها في نفس الوقت تعاني من بعض الضعف في ذاتها؛ لأنها لا تعني شيئا في سياقات البحث دون دعم سياقي، فهي عديمة المعنى ما لم يحدد الباحث بالضبط الفئة التي يستعمل الرقم للدلالة عليها، وعلى القيم المختلفة ضمن المتغير (أي معرفة ماذا تعني ١ و٦ في الفئة المستهدفة). ومن هنا، يحتاج الباحث، لجعل الأرقام ذات معنى، إلى تعريفات دقيقة للمحتوى والحدود بين المتغيرات التي يستعملها، ويحتاج كذلك إلى أوصاف مضبوطة للنطاق المسموح به للقيم ضمن المتغير. وإذا تمكّن الباحث من توفير كل ذلك، فإن الأرقام تكون ذات فائدة ومعنى، علما بأن البحوث الكمية شهدت تطورا كبيرا في المسائل الإحصائية في القرن الماضي، فمستوى التعقيد الذي وصل إليه تحليل البيانات الكمية يعتبر مذهلا بكل ما تعني هذه الكلمة من معنى.

- **التصنيف المسبق**: من المعلوم أن استعمال الأرقام يسيطر على مرحلة جمع البيانات في البحوث الكمية، وهذا يتطلب تحديد الفئات والقيم اللازمة قبل إجراء الدراسة. فعلى سبيل المثال، لو طُلب من المبحوثين وضع دوائر على العناصر في الاستبانة، يجب عليهم أن يعرفوا بالضبط ما تمثله هذه الأرقام، وحتى يتأكد الباحث أن كل مبحوث يعطي إجابته بناء على نفس الفهم، يجب أن تكون التعريفات وأوصاف القيم واضحة لا لبس فيها. ولتحقيق ذلك، يتطلب ذلك وقتا وجهدا. وعلى الرغم من أن غالبية مراحل المنهج الكيفي تحتاج إلى معالجة مفصلة أكثر من المنهج الكمي، فمرحلة الإعداد في المنهج الكمي تستثنى من ذلك، ففي الوقت الذي يستطيع فيه الباحث في البحوث الكيفية البدء مباشرة بإجراء أول مقابلة بمجرد البدء في مشروع البحث، يحتاج الباحث في البحوث الكمية عدة أسابيع وربما شهورا من الإعداد والتجريب قبل توزيع أدوات الدراسة النهائية على المبحوثين. ولكن الأمور، بعد توزيع أداة الدراسة، تتغير وتصبح أكثر سرعة، بل إن الباحث قد يحصل على نتائج أولية بعد أسبوع واحد من جمع البيانات، وهذا الأمر يستحيل تحققه في البحوث الكيفية.

- **متغيرات وليست حالات:** لا ينصب اهتمام الباحثين في البحوث الكمية على الأفراد، بل ينصب على الخصائص المشتركة بين مجموعة من الأفراد. ومن هنا تتمحور البحوث الكمية حول دراسة المتغيرات التي تعبّر عن هذه الخصائص المشتركة، التي يتم تكميمها(١) من خلال الحساب والقياس، أو من خلال وضع قيم للبيانات المصنفة. إن جميع الطرق الكمية تهدف إلى تحديد العلاقات التي تربط بين المتغيرات من خلال قياسها، ومن خلال أيضا إجراء بعض التعديلات عليها كما في البحوث التجريبية (انظر مبحث الطريقة التجريبية، الفصل الثالث).

- **الإحصاء:** يعتبر الإحصاء أكثر خصائص المنهج الكمي وضوحا، ويتراوح التحليل الإحصائي من حساب المتوسط لمجموعة أرقام بواسطة آلة حاسبة إلى إجراء تحليلات متعددة الدرجات وعالية التعقيد بواسطة الحاسب الآلي. ونظرا للعلاقة الوثيقة التي تربط المنهج الكمي بالإحصاء، أصبحت كثير من المصطلحات الإحصائية جزءا من مفردات المنهج الكمي، مما أضاف شيئا من القوة للمنهج الكمي (انظر مبحث تحليل البيانات الكمية، الفصل الخامس).

- **إجراءات معيارية لقياس الحقيقة الموضوعية:** يتسم المنهج الكمي بمحاولة إزالة أي جوانب ذاتية في مختلف مراحل البحث، وذلك من خلال تطوير مجموعة من المعايير والقواعد المنتظمة لكل جانب من جوانب جمع البيانات وتحليلها. وقد نجحت البحوث الكمية في تحويل إجراءات البحث إلى إجراءات معيارية لضمان أن تبقى هذه الإجراءات ثابتة مهما تغير الباحثون أو المبحوثون. وهذا الانفصال عن خاصية التفاوت الإنساني وما يصاحبه من تحيزات يتوافق مع الموضوعية، والنتائج التي تنتج من هذه الإجراءات يُعتقد أنها تصف الحقيقة الموضوعية، بصرف النظر عن مدارك الباحث وتصوراته الذاتية. ومما لا شك فيه أن هذا الموقف، كما يشير إلى ذلك (Backman, 2004a)، مبني على الافتراض أن هناك حقيقة موضوعية،

---

(١) أي تحويلها إلى قيم كمية quantify.

ومن هنا فعندما يقوم عدة باحثين بملاحظة نفس الظاهرة باستعمال المقاييس المعيارية، فإن النتائج التي سوف يصلون إليها ستكون متشابهة.

- **السعي نحو التعميم والقوانين العالمية:** تُعتبر الأرقام والمتغيرات والإجراءات المعيارية والإحصاء والتعليل العلمي جزءا من السعي النهائي نحو الحقائق القابلة للتعميم بشكل يتجاوز الأفراد؛ ومن ثم يضاف ذلك إلى القوانين العالمية المثالية واسعة الانتشار.

مواطن القوة والضعف في المنهج الكمي

إن مواطن القوة في المنهج الكمي متعددة، وقد استعرضنا كثيرا منها في المبحث السابق. ويشدد أنصار المنهج الكمي على أن البحث الكمي يتسم بالانتظام والدقة والتركيز والتحكم، ويتضمن مقاييس دقيقة ويُنتج بيانات موثوقا بها وقابلة لأن تتكرر، وقابلة كذلك للتعميم على سياقات أخرى. وتعتبر الأدوات التحليلية الإحصائية مصقولة ومحكمة، وتوفر أيضا أدوات فحص للجودة مدمجة (مثل الدلالة الإحصائية) تساعد القارئ في تحديد صدق النتائج الكمية. وعلى الرغم من طول فترة الإعداد التي تحدثنا عنها، فعملية البحث في المنهج الكمي تعتبر سريعة نوعا ما، مما يقلل من تكلفة البحث، خاصة وإن تحليل البيانات يتم باستعمال برمجيات حاسوبية إحصائية. أخيرا، تتمتع النتائج الكمية بسمعة عالمية من قبل أي جمهور.

بالمقابل، تُقدم البحوث الكمية المتوسط من الاستجابات التي تمثل مجموعة المبحوثين برمتها، ومن المستحيل من خلال ذلك إظهار شيء من العدل تجاه التفاوت الذاتي في حياة الأفراد. فالبحوث الكمية تُنتج درجات ومعدلات متشابهة من عمليات مختلفة تماما، كما أنها ليست حساسة في الكشف عن أسباب الظاهرة المدروسة أو الكشف عن الأسس الديناميكية التي تمثل أساس الظاهرة المدروسة. ومن هنا، فإن قدرة البحوث الكمية الاستكشافية محدودة جدا. وبسبب هذه العيوب، يرى أنصار

المنهج الكيفي أن المنهج الكمي يُبسّط الأشياء وينزعها من سياقها، وهو أيضا منهج تخفيضي فيما يتعلق بالتعميم، وغير قادر على الكشف عن المعاني التي يُلصقها الفاعلون بحياتهم وظروفهم.

معايير الجودة في البحوث الكمية

هناك بعض الغموض في مفهوم الصدق validity في البحوث الكمية (Dornyei, 2007)، حيث إن هناك نظامين متوازيين في استعمال هذا المصطلح، الأول يتمحور حول الصدق البنائي construct validity ومكوناته، أما الثاني فهو يتمحور حول تقسيم الصدق إلى صدق داخلي internal validity وصدق خارجي external validity، وهناك نوع من الغموض في العلاقة بين هذين النظامين، وسبب ذلك يعود على ما يبدو إلى الخلط بين صدق البحث وصدق القياس (Bachman, 2006). فصدق البحث research validity يتعلق بعملية البحث برمتها، وهي تركز على التفريق بين الصدق الداخلي، الذي يعالج صحة الدراسة ومتانتها، أي أن النتائج هي نتاج المتغيرات والعوامل التي خضعت للقياس، والصدق الخارجي، الذي يعالج تعميم النتائج بشكل يتجاوز العينة المدروسة. أما صدق القياس measurement validity فيتعلق بمدى مناسبة تفسير نواتج المقاييس المستعملة في الدراسة، وصدق القياس هنا مفهوم تكاملي، يُعبّر عنه بالصدق البنائي، الذي يتألف من عدة مكونات مثل صدق المحتوى أو صدق المعيار. وبهذا تكون الأداة صادقة إذا كانت تقيس ما وضعت لقياسه، رغم أن الفكرة هنا تختلف قليلا، فلا الأداة ولا الدرجة هي التي تتسم بالصدق، وإنما تفسير الدرجة فيما يتعلق بالعينة المدروسة هو الذي يعكس الصدق.

وبناء على ذلك، يرى (Dornyei, 2007) أن أفضل طريقة لمناقشة معايير الجودة في البحوث الكمية هي تقسيمها إلى ثلاثة أقسام: الثبات، وصدق القياس، وصدق البحث، وسوف نستعرضها في المباحث الثلاثة التالية.

الثبات

يعود مصطلح الثبات reliability إلى نظرية القياس measurement theory، وهو يعني اتساق البيانات أو الدرجات أو الملاحظات المحصول عليها باستعمال أدوات جمع البيانات، التي تشمل عددا كبيرا من الأدوات. بعبارة أخرى، يشير مفهوم الثبات إلى مدى قدرة أدوات القياس وإجراءاته على إنتاج نتائج متسقة غير متباينة في مختلف الظروف. ويتضمن تفاوت الظروف اختلافات في إجراءات تطبيق الدراسة أو تغيير الخاضعين للأداة مع مرور الوقت أو استعمال صور مختلفة من الأداة أو استعمال مصححين مختلفين (Bachman, 2004b). فإذا أدت هذه الاختلافات إلى تباين النتائج أو أخطاء في القياس، فإن ذلك يعني أن النتائج غير ثابتة.

وعلى عكس ما هو شائع في أدبيات منهجيات البحث العلمي، لا يقتصر الثبات على الاختبار أو أداة القياس التي يُحكم عليها بأنها ثابتة أو غير ثابتة⁽¹⁾، وإنما الثبات أيضا

---

(١) هناك ثلاثة أنواع من اختبارات ثبات الأداة (Mackey & Gass, 2005):

- الاختبار/إعادة الاختبار test-retest، ويتم فيه تطبيق الأداة على نفس المجموعة مرتين بفاصل زمني معين بين المرتين، ويتعين على الباحث، خاصة في بحوث اللغة الثانية، التفكير مليا في المدة الزمنية الفاصلة بين المحاولتين؛ وذلك لأن أداء متعلمي اللغة الثانية قد يتغير بسبب تطور كفاياتهم اللغوية، إلى جانب أثر الممارسة، فالخضوع للأداة في المرة الأولى قد يؤثر على أداء المبحوثين في المرة الثانية، ويتعين على الباحث حساب معامل الارتباط بين المحاولتين.
- قياس تساوي صيغتين من الأداة/المقياس، وهذا ينطبق على الاختبارات، حيث يصمم الباحث صيغتين من الاختبار، ويخضع نفس المبحوثين للصيغتين ويقيس معامل الارتباط بينهما.
- الاتساق الداخلي internal consistency، قد لا يكون من المناسب في بعض الحالات تطبيق نفس الأداة (أو صيغتين مختلفتين منها) على نفس المجموعة، وفي هذه الحالة هناك طرق إحصائية لقياس الثبات، وهي التجزئة النصفية split-half، ومعادلة كودر-ريتشاردسون Kuder-Richardson، وكرونباخ ألفا Cronbach alpha. يتم قياس ثبات التجزئة النصفية من تقسيم نفس الاختبار/المقياس إلى قسمين (كأن توضع الأرقام الزوجية في القسم الأول والأرقام الفردية في القسم الثاني)، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين القسمين، فإذا كانت درجة معامل الارتباط مرتفعة فهذا يعني أن هناك اتساقا داخليا. أما الطريقة الثانية فيتم فيها حساب عدد البنود والمتوسط الحسابي

خاصية تخص درجات اختبار ما هو مطبق على عينة معينة. ويذكّرنا (Bachman, 2004b) في هذا الصدد بأنه يجب على الباحثين المستعملين للأدوات أو الاختبارات المعيارية أن يقيسوا ثبات كل درجة أو مجموعة من الدرجات التي سوف تخضع للتفسير. وبناء على ذلك، فمن المستغرب أن الغالبية العظمى من الباحثين الكميين في العلوم الاجتماعية لا يقدمون تقديرات لثبات البيانات التي يحصلون عليها. وسبب ذلك يعود إلى الاعتقاد الخاطئ بأن الثبات هو خاصية تخص الأداة، مما يقودهم إلى الإيمان بأنهم إذا استعملوا أداة سبق أن أُثبت ثباتها، فإنهم ليسوا بحاجة إلى استخراج ثبات الأداة مع العينة الخاصة بهم.

ويقدم(Bachman, 2004b) وصفا مفصلا لمذهبين يمكن من خلالهما أن تزودنا نظرية الاختبار الكلاسيكي بتقدير الثبات: (١) يمكننا حساب الارتباط بين مجموعتين من الدرجات، كأن يكون ذلك بين اختبارين متوازيين أو الدرجات المحددة من قبل محكمين مختلفين، (٢) أن نقوم بحساب ما يسمى كرونباخ ألفا، الذي يستند إلى تفاوت اثنين أو أكثر من الدرجات ويمثل معامل الاتساق الداخلي internal consistency coefficient ويشير إلى مدى ترابط الدرجات مع بعضها بعضا.

صدق القياس

سبق أن أوضحنا أن مفهوم الصدق تقليديا يعني الحكم على صدق الاختبار أو الأداة، أي إذا ما كان يقيس ما وضع لقياسه أو يقيس ما يفترض أن يقيسه، ولكن التأطير المفاهيمي العلمي لصدق القياس شهد تغيرات كبيرة في العقود الماضية. ويرى (Chapelle, 1999) أن الصدق كان ينظر إليه في الستينيات الميلادية على أنه من خصائص اختبارات اللغة، وقد

والانحراف المعياري، وهو يتطلب وجود عدد كبير من العناصر في الأداة، وهناك نسختان من هذا الإجراء ٢٠ و٢١، وتتطلب نسخة ٢١ أن تكون صعوبة عناصر المقياس متساوية، أما نسخة ٢٠ فلا تتطلب ذلك. والطريقة الثالثة لقياس الاتساق الداخلي تشبه الطريقة الثانية، لكنها تستعمل عندما يكون عدد الإجابات المحتملة أكثر من ٢، وهو يطبق على البيانات الرتبية ordinal data.

كان هناك عدة أنواع من الصدق: صدق المعيار criterion validity⁽¹⁾ وهو يمثل مدى ارتباط الاختبار/المقياس بأداة معيارية أخرى مشابهة له ذات مصداقية عالية، وصدق المحتوى content validity⁽²⁾ وهو يعني الحكم على محتوى الاختبار/المقياس من قبل الخبراء من حيث قدرته على قياس ما وضع لقياسه، والصدق البنائي construct validity⁽³⁾ وهو يعني مدى تطابق نتائج الاختبار/المقياس مع النظرية التي بُني على أساسها الاختبار، والصدق الظاهري face validity⁽⁴⁾ وهو المظهر العام للمقياس من حيث وضوحه ودقته وشموليته، وهو مرتبط بصدق المحتوى. ولا زال هذا التأطير التقليدي شائع حتى اليوم.

وقد قامت عدة جهات ومؤسسات حكومية وغير حكومية عام ١٩٨٥م باستبدال هذه الأنواع الأربعة من الصدق ليحل محلها ما أطلق عليه الصدق البنائي، وهو تغيير يعكس التحول الطبيعي من رؤية الصدق على أنه خاصية من خصائص الاختبار/المقياس إلى

---

(١) كأن يتم مقارنة نتائج مجموعة من الطلاب في اختبار لغة إنجليزية أُعد من قبل مؤسسة ما مع نتائجهم في اختبار TOEFL، فإذا كانت درجة الارتباط عالية بين نتائج الاختبارين، فهذا يعني أن الاختبار المحلي يتصف بصفة صدق المعيار.

(٢) على سبيل المثال لو كان هدف الباحث قياس اكتساب جميلة الصلة في اللغة الإنجليزية من خلال استعمال اختبار الصحة النحوية (انظر مبحث اختبار الصحة النحوية، الفصل الرابع)، فعليه أن يتأكد من اشتمال الاختبار على جميع أنواع جميلة الصلة.

(٣) وهو من أهم وأعقد أنواع الصدق خاصة في اللسانيات التطبيقية؛ وذلك لأن كثيرا من المتغيرات التي تخضع للدراسة غير قابلة للتعريف والتحديد المباشر مثل الكفاية اللغوية، والاستعداد اللغوي، فهي غير قابلة للقياس المباشر مثل الوزن والطول. فعلى سبيل المثال، لو أراد أحد الباحثين دراسة العلاقة بين التعرض للدخل اللغوي والدقة في استعمال الصوامت والصوائت، يمكن أن يعزز الصدق البنائي لقياس حجم الدخل اللغوي من خلال الأخذ بالحسبان عوامل متعددة مثل طول الإقامة في بلد اللغة، وتدريس اللغة، واللغة المستعملة في التدريس النظامي؛ ولذا فمن المهم أن يعرّف الباحث المتصور construct (أو المتصورات) المستهدفة في الدراسة (مثل الدافعية، والذكاء، والكفاية اللغوية) تعريفا إجرائيا يجعل المتصور قابلا للقياس باستعمال أداة البحث التي تم اختيارها.

(٤) على سبيل المثال، إذا كانت المهمة أو الأداة التي حددها الباحث سبق للمبحوثين أن تعرضوا لها، نستطيع القول إن المهمة تتمتع بالصدق الظاهري، والعكس صحيح، إذا كانت المهمة جديدة تماما على المبحوثين فقد لا تتمتع بالصدق الظاهري.

النظر إليه على أن يعكس صدق تفسير درجات الاختبار/المقياس. ويلخص (Lynch, 2003) المفهوم الجديد بوضوح حيث يقول إننا عندما نفحص صدق القياس، فمن المهم أن نتذكر أن الصدق هو خاصية تخص الاستنتاجات أو التفسيرات أو الاستدلالات التي نستقيها من أدوات وإجراءات القياس، وليس من الأدوات والإجراءات نفسها. وبناء على ذلك، أصبح صدق المحتوى وصدق المعيار معيارين يسهمان في الصدق البنائي العام إلى جانب اعتبارات أخرى في الصدق تتعلق بنتائج تفسير الدرجات واستعمالها، بل إن الثبات أصبح نوعا من الصدق. ومن هنا أصبح الصدق يعكس مجموع الجدل المعقد المتعلق بكل ما يخص صدق البحث، الذي يستعمل في قياسه أدوات إحصائية ونظرية مختلفة.

وبناء على ذلك، أصبح ينظر إلى الصدق البنائي على أنه مظلة عامة تصف عملية المصادقة على النظرية التي تندرج تحتها عمليات الصدق الخاصة باختبارات معينة. ويتم تنفيذ عمليات المصادقة هذه ضمن دراسات المصادقة validation studies، التي يمكن أن تتضمن البراهين الكمية والكيفية استنادا إلى المزاعم المقدمة والمزاعم المضادة (Bachman, 2004b). ولا يمكن نزع هذه المجادلات من سياقها، حيث يشدد (McNamara, 2006) في هذا الصدد على ضرورة إعادة المصادقة على الاستنباطات المتعلقة بدرجات الاختبار لكل سياق على حده.

وهناك أربع نقاط أساسية تتعلق بصدق السياق (Bachman, 2004b):

- الصدق هو خاصية في التفسير وليس خاصية للاختبار أو درجاته.
- لا يمكن إطلاقا إثبات الصدق التام، وأفضل شيء يمكن عمله هو تقديم براهين على أن الجدل المتعلق بالصدق أكثر قبولا من التفسيرات الأخرى.
- الصدق هو خاص بموقف معين، ولا يمكن تحويله بشكل آلي إلى مواقف أخرى.
- الصدق هو مفهوم تكاملي يمكن أن يُدعم بأنواع مختلفة من البراهين.

صدق البحث

يعتبر صدق البحث أكثر اتساعا من صدق القياس، فهو يشمل الجودة العامة لمشروع البحث ككل، فهو يرتبط بـ(١) فائدة ومعنى التفسيرات التي يقدمها الباحث اعتمادا على ملاحظاته، (٢) مدى إمكانية تعميم هذه التفسيرات متجاوزا الدراسة المستهدفة (Bachman, 2004a). ويطلق على هذين الجانبين من الصدق، الصدق الداخلي internal validity والصدق الخارجي external validity. ويقصد بالصدق الداخلي أن تكون النتائج من محصلة المتغيرات التي جرى قياسها أو التحكم بها، فالدراسة تعتبر خالية من الصدق الداخلي إذا تأثرت بعوامل أخرى لم تكن ضمن متغيرات الدراسة. بالمقابل، الصدق الخارجي هو مدى قدرتنا على تعميم النتائج بحيث تتجاوز الدراسة الحالية لتشمل مجموعات أخرى أو سياقات أخرى، وتعتبر الدراسة خالية من الصدق الخارجي إذا كانت النتائج تنطبق فقط على العينة المدروسة. من المعضلات التي تواجه الباحثين أن محاولة الباحث تقوية الصدق الداخلي قد يضعف الصدق الخارجي، والعكس صحيح. فالباحث عندما يتحكم تحكما تاما بالمتغيرات والمعالجات والمقاييس واختيار العينة، يكون قد حقق شروط البحوث المعملية؛ ومن ثم تتمتع الدراسة بدرجة عالية من الصدق الداخلي، لكن بالمقابل ما يحدث تحت مثل هذه الظروف المقيدة تماما قد لا يحدث في الظروف العادية؛ ومن ثم يصعب تعميم النتائج (Nunan, 1992).

ويتم إثبات صدق البحث في البحوث الكمية من خلال تقديم براهين ضد أي تهديدات تهدد الصدق، وهي تشمل العوامل أو الظروف أو الأحداث أو العيوب أو النواقص غير المقصودة التي يمكن أن تُضعف النتائج. ومن مهددات الصدق الداخلي استعمال أدوات أو إجراءات غير دقيقة، أو أي مشكلات غير متوقعة تحدث أثناء الدراسة، أو أي عوامل غير متحكم بها يُمكن أن تعدّل في النتائج. أما التهديد الرئيس للصدق الخارجي في الدراسات التجريبية فهو يتضمن أي تفاعل خاص بين المعالجة وبعض خصائص مجموعة المبحوثين، التي تتسبب في أن تؤدي التجربة وظيفتها في

الدراسة المقصودة فقط. أما في البحوث المسحية فاختيار العينة بشكل غير ملائم يعتبر هو التهديد الحقيقي للصدق الخارجي.

المهددات الرئيسة لصدق البحث

يجب على الباحث التفكير مليا أثناء تصميم دراسته في كل ما من شأنه التأثير سلبا في صدق دراسته، بحيث يحاول التخلص من كل مهددات صدق البحث أو على الأقل تقليل آثارها قدر المستطاع، وسوف نستعرض فيما يلي أهم مهددات صدق البحث (Dornyei, 2007; Mackey & Gass, 2005)

- فقدان المبحوثين: يعتبر انسحاب بعض المبحوثين من الدراسة من مهددات صدق البحث، فهو قد يؤدي إلى نقص العينة، وقد لا يكون الانسحاب أيضا عشوائيا، بحيث تصبح المجموعة الباقية ذات خصائص غير متجانسة. ويجب على الباحث في كل الأحوال تحديد الطريقة المناسبة للتعامل مع هذه المشكلة، وأن يتأكد من حضور المبحوثين في جميع مراحل البحث، رغم أن غياب بعض المبحوثين في بعض فترات البحث في بعض البحوث الصفية أمر لا مفر منه. فعلى سبيل المثال إذا كان عدد المبحوثين ٥٠ مبحوثا وانسحب من الدراسة مبحوث واحد فلا ضير في ذلك، أما إذا كان عدد المبحوثين متساويا بين المجموعات، فإن انسحاب مبحوث واحد من إحدى المجموعات قد يتطلب التخلص من مبحوث موازٍ للمبحوث المنسحب في المجموعات الأخرى.

- أثر الممارسة: عندما تتضمن الدراسة إعادة الاختبار أو التجربة، فقد يتحسن أداء المبحوثين بسبب الخبرة التي يكتسبونها من التعرض للاختبار أو الأداة أكثر من مرة (انظر مبحث الطريقة التجريبية، الفصل الثالث). كما قد تكون الدراسة عرضة لأثر بعض الأحداث غير المتوقعة أثناء إجرائها، فهذه الأحداث قد تكون خارج سياق الدراسة لكنها تؤثر في أداء المبحوثين.

- النضج: على الرغم من أن النضج قد لا يشكل قضية في الدراسات القصيرة، فهو يشكل تهديدا حقيقيا في الدراسات طويلة المدى (انظر مبحث التصميم الطولي، الفصل الثالث). فعلى على سبيل المثال عندما تستغرق الدراسة سنة كاملة، فسوف يطرأ تغيّر على المبحوثين في بعض الجوانب غير تلك المستهدفة بالدراسة. ورغم أن البالغين لن يطرأ عليهم تغير كبير خلال سنة واحدة، فالأطفال لا محالة سوف يصيبهم شيء من التغيير. إضافة إلى ذلك، قد يتفاجأ الباحث بأن المبحوثين الذين كانوا متساوين في بداية دراسته، أصاب بعضهم تغير كبير أثناء الدراسة بسبب مرورهم بخبرات مختلفة مع مرور الوقت. ويعتبر استعمال المجموعات الضابطة في الدراسات التجريبية من الوسائل الفعالة للتحكم بعامل النضج.

- رغبة المبحوثين في تحقيق التوقعات: يُقدّم للمبحوثين غالبا بعض التلميحات للنتائج المتوقعة، ونتيجة لذلك قد يسعى المبحوثون إلى إظهار أداء يتوافق مع ما هو متوقع، خاصة في الحالات التي يكون فيها توقعات اجتماعية مرغوب فيها، حيث يُظهر المبحوث ما يتوافق مع هذه التوقعات ويُخفي ما يخالفها. ويطلق على هذه للظاهرة مصطلح أثر هالو halo effect. وهناك ظاهرة أخرى تسمى أثر هوثورن Hawthorne effect، ويعود هذا المصطلح إلى اسم موقع البحث في شيكاغو، حيث أُكتشف هذا الأثر لأول مرة، حيث كان الباحثون يدرسون شركة كهرباء فوجدوا أن إنتاجية العمال تزيد أثناء وجودهم بصرف النظر عن ظروف العمل. وسبب هذا الأثر اللامنطقي هو أن أداء المبحوثين يختلف عندما يعرفون أنهم خاضعون للدراسة. ويرى (Mellow, Reeder & Forster, 1996) أن هذا التهديد يظهر بشكل واضح في بحوث اللسانيات التطبيقية؛ لأنه يمثل أكثر العوامل تهديدا في دراسات استعمال اللغة التلقائي. ولهذا السبب، يسعى بعض الباحثين إلى إخفاء طبيعة السلوك اللغوي المستهدف عن المبحوثين، وذلك حتى تعكس استجاباتهم سلوكياتهم الحقيقية لا المفتعلة (انظر مبحث أخلاقيات البحث، الفصل الأول). وتزداد حدة المشكلة في البحوث التجريبية المشتملة على اختبار/قياس قبلي؛ لأن الاختبار/القياس القبلي قد

ينبه المبحوثين لموضوع الدراسة. ومن الوسائل الممكنة للتعامل مع هذه المسألة أن يُقدّم الاختبار/القياس القبلي قبل الدراسة بعدة أسابيع، بحيث لا يربط المبحوثون هذا الاختبار/القياس بالدراسة نفسها. ومن سلبيات هذه الطريقة أن يطرأ على معارف المبحوثين شيء من التغير في الفترة الفاصلة بين الاختبار/القياس القبلي والمعالجة (انظر مبحث الطريقة التجريبية، الفصل الثالث). ومن الحلول الأخرى أيضا، خاصة في حالة قياس المعارف اللغوية بشكل منفصل عن بعضها بعضا، أن يتم دمج المسائل النحوية والدلالية المستهدفة في اختبار واحد يضم عددا كبيرا من العناصر اللغوية، بحيث لا يتمكن المبحوث من اكتشاف موضوع الدراسة، فإذا لم يتمكن المبحوث من تخمين موضوع الدراسة من الاختبار/القياس القبلي، فإن فرصة الحصول على نتائج صادقة تكون مرتفعة.

- إهمال المبحوث: قد يتعرض صدق البحث للتهديد بسبب إهمال المبحوث سواء حدث ذلك في بداية الدراسة أو بسبب الدراسة نفسها. فعلى سبيل المثال وجدت (Gass, 1994)، في دراسة خضع فيها المبحوثون لنفس المهمة مرتين يفصل بينهما أسبوع واحد، اختلافات جوهرية في إجابات بعض المبحوثين في المهمتين. وقد صرح أحد المبحوثين بعد المهمة الثانية من خلال أداة الاستدعاء بالإثارة بأن اختلاف النتيجتين يعود إلى أنه كان يتساءل عن سبب خضوعه لاختبارين في أسبوع واحد. ويتضح من هذا المثال أن على الباحث أن يكون مدركا بأن هذا قد يفسر ما يظهر أنها نتائج متضاربة. وتنصح (Mackey & Gass, 2005) الباحثين باستعمال أداة الاستدعاء بالإثارة أو إجراء مقابلة بعدية إذا كان الوقت يسمح بذلك، للكشف عما إذا كان هناك عوامل مؤثرة في استجابات المبحوثين (انظر مبحث الاستدعاء بالإثارة، الفصل الرابع).

- ظروف جمع البيانات: قد تتأثر نتائج بعض الدراسات بالموقع الذي جُمعت فيه البيانات. فعلى سبيل المثال، إذا كان هدف الباحث جمع بيانات من عائلات المهاجرين باستعمال المقابلة للكشف عن اتجاهاتهم نحو تعلم أبنائهم اللغة الهدف، فقد تتفاوت إجابات المبحوثين وفقا لمكان إجراء المقابلة: إجراء المقابلة في

بيوت هذه العائلات أو إجراؤها في المدرسة. كما أن الشخص الذي يجري المقابلة قد يؤثر في البيانات، فالنتائج التي يتم الحصول عليها إذا كان من يُجري المقابلة شخص ينتمي لنفس المجموعة قد تختلف عن النتائج التي يتم الحصول عليها إذا كان من يُجري المقابلة شخص ينتمي لمجتمع اللغة الهدف (انظر مبحث اختيار أداة جمع البيانات، الفصل الرابع).

اختيار العينة في المنهج الكمي

إن أكثر الأسئلة شيوعا من قبل الباحثين المبتدئين قبل البدء بالبحث هو: كم عدد الأفراد الذين يجب أن تشملهم الدراسة؟ ويمكن إعادة صياغة هذا السؤال بـ: ما حجم العينة؟ وهناك سؤال آخر وهو: ما نوع الأفراد الذين يجب اختيارهم؟ بعبارة أخرى: مما يجب أن تتكون منه العينة؟ وتعكس هذه الأسئلة الإدراك بأن قضية العينة في البحوث الميدانية تحدد نجاح الدراسة، كما يجب الانتباه إلى أن اختيار العينة يجب أن يتم مبكرا في البحوث الكمية؛ لأن اختيار العينة سوف يؤثر في جميع خطوات البحث الأخرى (Dornyei, 2007; Mackey & Gass, 2005). وسوف نُعرّف فيما يلي ثلاثة مصطلحات مهمة في البحوث الكمية وهي العينة sample والمجتمع population والتمثيل representativeness.

العينة هي مجموعة الأفراد الذين سوف يخضعون للدراسة، والمجتمع هو المجموعة التي تنتمي إليها العينة التي تختص بها الدراسة. فعلى سبيل المثال قد يكون مجتمع الدراسة هو الطلاب اليابانيين الذين يتعلمون اللغة العربية في مدارس تعليم اللغة العربية في إحدى المدن، وتكون العينة ٥٠ طالبا من هؤلاء الطلاب في هذه المدارس. وبذلك يكون المجتمع المستهدف في هذه الدراسة يتكون من جميع الطلاب الذين يمكن أن تعمم عليهم نتائج هذه الدراسة.

والعينة الجيدة والممثلة لمجتمع الدراسة يجب أن تكون مشابهة للمجتمع المستهدف في جميع خصائصها مثل العمر والجنس والعرق والمستوى التعليمي والطبقة الاجتماعية

والحالة الاقتصادية وغير ذلك، إلى جانب بعض الصفات الخاصة ذات الصلة بالمتغيرات التي تستهدفها الدراسة مثل خبرة تعلم اللغات الأجنبية أو نوع وحجم الدخل اللغوي المستقبل. بمعنى أن تكون العينة مجموعة فرعية من المجتمع، فتكون ممثلة للمجتمع بعامة. وتعتبر قضية التمثيل مهمة بسبب أن قوة النتائج النهائية التي يمكن أن نستقيها من بيانات مستقاة من مجموعة صغيرة مختارة تعتمد على مدى دقة تمثيل هذه المجموعة الصغيرة للمجتمع بعامة.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام: لماذا لا تشمل العينة جميع أفراد مجتمع الدراسة؟ في الواقع أن هناك نوعا واحدا من الدراسات المسحية التي تطبق ذلك، وهي الإحصاء السكاني. أما في غالبية الحالات فدراسة مجتمع الدراسة كاملا إما أن يكون غير ضروري ومضيعة للوقت، أو لا يمكن القيام به أصلا (Dornyei & Csizer, 2012). ففي الحالة الأولى يستطيع الباحث من خلال تطبيق إجراءات مناسبة في اختيار العينة أن يختار عددا محدودا من الأفراد لدراستهم؛ ومن ثم يوفر كثيرا من الجهد والوقت والمال ويمكن أن يصل إلى نتائج دقيقة. أما في الحالة الثانية فتكون دراسة مجتمع كامل البحث غير ممكنة لأسباب مختلفة مثل صعوبة تحديد مجمل مجتمع البحث أو صعوبة الوصول إلى جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عدم توفر المصادر اللازمة للقيام بدراسة تشمل مجمل مجتمع البحث. ومع ذلك، يمكن في بعض الحالات أن يقوم الباحث بدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة إذا كان ذلك ممكنا، خاصة إذا كان مجتمع البحث محدودا يستطيع أن يصل فيه الباحث إلى كل فرد من أفراده.

من ناحية أخرى، فعلى الرغم من جاذبية فكرة تمثيل العينة لمجتمع البحث، فالمسألة ليست بتلك السهولة، فتحقيق ذلك فعليا نادر الحدوث، فالمتتبع لبحوث اللسانيات التطبيقية المنشورة في كثير من الدوريات العلمية الرصينة، يجد أن الباحثين قلما يحددون مجتمع البحث، بل يكتفون بتحديد العينة، مما يدل على أنهم مدركون

لصعوبة الادعاء بأن العينة التي اختاروها تمثل مجتمع الدراسة(١). ولعل أفضل وسيلة لتحقيق أن تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث أن يقوم الباحث بتصغير مجتمع البحث، حتى يستطيع الادعاء بأن عينة دراسته تمثل مجتمع البحث(٢).

---

(١) كان الهدف في الدراسة التي قام بها (Murphy & Macaro, 2017) حول تأثير اللغة الثانية في اللغة الأولى، اختيار أطفال لم يسبق لهم أن تعلموا لغة أجنبية، حيث كان هناك ٢٠٠ مدرسة في المنطقة المستهدفة، وتبين من خلال مراجعة سجلات هذه المدارس أن ٢٨ مدرسة فقط يتحقق فيها المعيار الأساسي للدراسة وهو عدم تدريس أي لغة أجنبية، وقد وافقت ٩ مدارس فقط من المدارس الـ٢٨ على المشاركة في الدراسة. وقد قام الباحثان باختيار ١٢٠ طفلا من المدارس التسع، حيث تم توزيعهم على المجموعات الثلاث في الدراسة. ويتضح من ذلك التحول الذي حصل في مجتمع الدراسة وعينتها، فمجتمع الدراسة الأساسي كان الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية من طلاب المرحلة الابتدائية في الدول الناطقة بالإنجليزية، ثم تحول إلى الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية من طلاب المرحلة الابتدائية في بريطانيا، ثم تحول إلى الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية من طلاب المرحلة الابتدائية في منطقة في بريطانيا، ثم تحول إلى المدارس التي لا تدرس لغات أجنبية، ثم تحول إلى المدارس التي وافقت على المشاركة في الدراسة، فإطار عينة الدراسة ضاق بشكل كبير، مما يطرح أسئلة حول مدى تمثيل العينة لمجتمع البحث.

(٢) استعملت (Silva, 2000) في دراستها حول الثنائية اللغوية لدى البرازيليين والأمريكان من غير الناطقين باللغة البرتغالية مجموعات مختلفة من المبحوثين، حيث ذكرت أنها سوف تقتصر على البرازيليين الذين عاشوا في الولايات المتحدة لمدد زمنية مختلفة. وقد تكونت عينة دراستها من ١١٧ برازيليا (٦٨ من الإناث و٤٩ من الذكور)، منهم ٥٨ يعرفون قليلا من الإنجليزية وليس لديهم خبرة في العيش في الولايات المتحدة، وهناك ٥٩ سبق أن عاشوا في الولايات المتحدة. بالمقابل، شملت العينة ٩٠ أمريكيا (٤٦ من الإناث و٤٤ من الذكور)، ٤٤ منهم سبق أن عاشوا في البرازيل و٤٦ منهم غير ناطقين باللغة البرتغالية سبق أن عاشوا في الولايات المتحدة. وقد ذكرت Silva في خاتمة الدراسة أن الأمريكان الذين يعيشون في البرازيل أقرب كثيرا إلى البرتغاليين أحادي اللغة من البرازيليين الذين يعيشون في الولايات المتحدة لأكثر من ٣ سنوات، ثم ذكرت بعد ذلك أن نتائج دراستها تشير إلى أن أحادي اللغة يعدّلون في الطريقة التي يتعاملون بها مع لغتهم الأولى من النواحي اللغوية والتداولية. والسؤال الذي يطرح نفسه هو: من هم مجتمع الدراسة؟ هل هم الأمريكان الذين يعيشون في البرازيل؟ أم الأمريكان الذين يتعلمون اللغة البرتغالية في الولايات المتحدة؟ أم البرازيليين المقيمين في الولايات المتحدة لمدة تزيد عن ثلاث سنوات؟ أم البرازيليين أحادي اللغة؟ أم جميع أحادي اللغة الذين يتعلمون لغة ثانية؟

إجراءات اختيار العينة

يمكن تقسيم إجراءات اختيار العينة إلى قسمين رئيسين: العينات الاحتمالية probability sampling، التي تتضمن إجراءات معقدة قد يتجاوز بعضها إمكانات كثير من الباحثين في اللسانيات التطبيقية، والعينات غير الاحتمالية non-probability sampling، التي تتكون من عدد من الإستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق شيء من المقايضة، أي اختيار عينات ممثلة باستعمال وسائل في متناول الباحث العادي (Dornyei, 2007)(١).

---

(١) إن اختيار العينة في بعض مجالات اللسانيات التطبيقية مسألة بالغة التعقيد، ففي بحوث اللسانيات الاجتماعية، على سبيل المثال، يجب على الباحث أن يحدد منذ البداية المجموعة اللغوية التي سوف تخضع للدراسة، ثم يختار أفرادا من المجموعة التي تم اختيارها. وهناك ثلاثة مصطلحات مهمة جدا في بحوث اللسانيات التطبيقية، وهي المجتمعات الكلامية speech communities، والشبكات الاجتماعية social networks، ومجتمعات الممارسة communities of practice (Dodsworth, 2014). والمجتمعات الكلامية هي المجموعات اللغوية التي يشترك أفرادها في المبادئ والسلوكيات اللغوية، بمعنى أن كل فرد في المجموعة يربط المعاني الاجتماعي بمتغيرات لغوية/اجتماعية بعينها، ويشتركون في كثير من الخصائص اللغوية ذات الصلة بمنطقة جغرافية معينة، إلى جانب أن التفاوت اللغوي داخل المجتمع الكلامي الواحد مقيد بعوامل اجتماعية ولغوية، كما يدرك أعضاء المجتمع الكلامي ضمنيا المدى والطريقة التي يمكن أن تتفاوت فيها لغة أحد أعضائها من سياق لآخر، علما بأن المجتمع الكلامي قد يكون مدينة أو قرية. وهناك ثلاث طرق لاختيار أفراد المجتمعات الكلامية، أولها العينة العشوائية المعيارية رغم صعوبة تطبيقها، والطريقة الثانية العينة المتوازنة، وهي العينة التي تضم أعدادا متساوية من المجموعات الفرعية داخل المجموعة (رجال مقابل نساء)، والطريقة الثالثة العينة الممثلة وهي تعكس نسبة المجموعات الديمغرافية داخل المجتمع الكلامي، فعلى سبيل المثال إذا كان المجتمع الكلامي يتألف من ٦٠٪ من الطبقة العاملة و٣٠٪ من الطبقة المتوسطة و١٠٪ من الطبقة العليا، فإن العينة سوف تضم نفس النسبة من كل طبقة. أما الشبكات الاجتماعية فهي مجتمعات داخل المجتمعات الكلامية مثل فئة الشباب من الذكور، أو فئة اليافعات من الإناث. ويعتمد تحديد الشبكات الاجتماعية على مفهوم ضعف الروابط بين الأفراد، فهي وسيلة لحدوث الابتكارات اللغوية، فالفرد لا يتعلم الأشياء الجديدة إلا من الأشخاص الغرباء. بالمقابل هناك ما يسمى مفهوم الشبكات المكثفة التي تكون العلاقات بين أفرادها قوية جدا، مما يقلل من الابتكارات اللغوية. ولاختيار أفراد داخل الشبكات الاجتماعية هناك طريقتان، الأولى أن يقوم الباحث بملاحظة الفرد طوال اليوم لمدة معينة حتى يتأكد من الشبكات الاجتماعية التي ينتمي إليها، وهي طريقة مكلفة ومجهدة ويصعب تطبيقها مع العينات كبيرة الحجم. أما

العينات الاحتمالية

العينات الاحتمالية مصطلح عام يستعمل للدلالة على عدد من الإجراءات العلمية، أهمها ما يلي:

- العينة العشوائية البسيطة simple random sampling: تعتبر العينة العشوائية البسيطة هي أهم العينات الاحتمالية، وتقوم فكرتها على أن لكل فرد من أفراد مجتمع الدراسة فرصة متساوية مع الآخرين في أن يكون من عينة البحث. وهي تتضمن اختيار عناصر من مجتمع البحث ليكونوا من ضمن عينة البحث على أساس عشوائي تماما، وذلك من خلال تخصيص رقم لكل فرد من أفراد مجتمع البحث، ثم جعل الحاسب الآلي يضع أرقاما عشوائية لهؤلاء الأفراد. والمنطلق الرئيس لهذا الإجراء هو أن الاختيار قائم تماما على الاحتمالية والصدفة، ثم تخفيض تأثير أي عوامل خارجية أو ذاتية. ونتيجة لذلك، يفترض أن تشتمل أي عينة كبيرة الحجم على أفراد يتسمون بصفات تشبه مجتمع البحث. وعلى الرغم من صعوبة تحقيق ذلك بالشكل المطلوب، تعتبر العينة العشوائية البسيطة أفضل أنواع العينات الاحتمالية.

- –العينة العشوائية الطبقية stratified random sampling: يتم في هذا النوع من العينة تقسيم مجتمع البحث إلى مجموعات، بحيث يتم اختيار عينة من كل مجموعة.

الطريقة الثانية فهي أن يقوم الباحث بسؤال الفرد بشكل مباشر عن الشبكات الاجتماعية التي يرى أنه عضو فيها، كما فعلت (Milroy, 1987، مذكور في Dodsworth, 2014)، حيث استعملت استبانة لتقيس مدى انضمام ٤٦ متحدثا من مدينة بلفاست إلى المجموعات المحلية من الجيران. وأخيرا مجتمعات الممارسة هي مجموعة من الأفراد يتفاعلون فيما بينهم لتحقيق هدف مشترك، وهو إما أن يكون هدفا عاما مثل تشجيع فريق لكرة القدم أو هدفا ذا دوافع إيديولوجية مثل الدفاع عن موقف سياسي أو ديني. وبصرف النظر عن طبيعة الهدف المشترك، فإن أعضاء مجتمعات الممارسة يتواصلون فيما بينهم من خلال مجموعة مشتركة من المصادر اللغوية والرمزية. وينتمي غالبية الأفراد إلى مجموعات متنوعة من مجتمعات الممارسة بما في ذلك زملاء العمل والعائلة والأصدقاء.

ولتطبيق هذه الإستراتيجية، يحتاج الباحث أولا إلى تحديد عدد من السمات لمجتمع البحث ذات صلة بأهداف البحث، كأن يقسم الباحث مجتمع البحث إلى ذكور وإناث، ثم يختار أفرادًا من كل مجموعة بطريقة عشوائية. ومن هنا، تعتبر العينة العشوائية الطبقية مزيجا من العشوائية والتصنيف. وعليه، فالعينة العشوائية الطبقية تبدأ بتحديد المجموعات الفرعية داخل مجتمع الدراسة (ذكور/ أناث، أطفال/كبار، معلمين/طلاب)، ثم اختيار أفراد كل مجموعة فرعية بطريقة عشوائية. والباحث في اللسانيات التطبيقية قد يجد نفسه مضطرا في المجموعات التجريبية إلى أن يوازن بين أعداد المبحوثين المنتمين إلى خلفيات لغوية معينة، أو أن يكون عدد الإناث مساويا لعدد الذكور في المجموعات التجريبية والضابطة(١).

- العينة العشوائية المنتظمة systematic sampling: تُطبّق هذه الطريقة عندما يصعب تطبيق العينة العشوائية في الحالات التي يستحيل فيها تحديد هوية المبحوثين، بحيث يتم تخصيص رقم لكل مبحوث. ويتم في هذه الطريقة اختيار أفراد العينة بطريقة منتظمة كأن يتم اختيار من يمثل أرقام العشرات في المجموعة (رقم ١٠، ٢٠، ٣٠ وهكذا)، علما بأن هذه الطريقة نادرة الاستعمال في بحوث اللسانيات التطبيقية (Perry, 2011).

- العينة العشوائية العنقودية cluster sampling: من الطرق العملية لتطبيق العينة العشوائية، خاصة عندما يكون مجتمع البحث واسع الانتشار، أن يتم اختيار مجموعات أو وحدات من مجتمع البحث بطريقة عشوائية (مثل المدارس)، ومن ثم تقصي جميع أفراد الوحدات المختارة (أي جميع الطلاب في المدارس التي وقع

---

(١) لو أراد أحد الباحثين على سبيل المثال دراسة اكتساب صيغة الفعل المبني للمجهول في اللغة العربية من قبل الناطقين باللغة الإنجليزية، وكانت العينة المستهدفة خليطا من الطلاب الذين يتعرضون للغة العربية في بيوتهم وآخرين لا يتعرضون لها في بيوتهم، وكان عدد المجموعة الأولى يمثل ٧٥٪ من مجتمع الدراسة، هنا ينبغي على الباحث أن يضمن أن تشتمل عينة الدراسة على ٥٠٪ من المجموعة الأولى و٥٠٪ من المجموعة الثانية، ثم يقوم بعملية الاختيار العشوائي من المجموعتين.

عليها الاختيار). فالعينة العنقودية تتمحور حول المجموعات لا الأفراد(١).

والواقع أن تحقيق العينة العشوائية بمختلف صورها ليس بالأمر الهين، فإجراءات تطبيق العينة العشوائية قد تُناسب البحوث واسعة النطاق التي تقوم بها الهيئات والمؤسسات نظرا لما تحتاجه من موارد مالية وبشرية، تتجاوز في كثير من الأحيان قدرات الباحثين الأفراد، مما يدفعهم إلى استعمال العينات غير الاحتمالية كما سنوضح ذلك في المبحث التالي.

العينات غير الاحتمالية

يستعمل الباحثون في غالبية الدراسات في اللسانيات التطبيقية العينات غير الاحتمالية، بل إن العينات غير الاحتمالية التي يختار فيها الباحث العينة التي تلائم أهداف بحثه ويسهل عليه الوصول إليها هي النمط السائد في بحوث اللسانيات التطبيقية (Woods, Fletcher & Hughes, 1986، مذكور في Coxhead, 2017). ويؤكد (Perry, 2011) أن ٩٠٪ من الدراسات الكمية في اللسانيات التطبيقية تستعمل العينات غير الاحتمالية. وهي ليست مشكلة في البحوث الكيفية، لكنها تعتبر مشكلة في البحوث الكمية، التي تسعى عادة إلى أن تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث. وهناك أربع إستراتيجيات في اختيار العينة غير الاحتمالية:

- العينة الملائمة convenience sampling: تعتبر هذه الإستراتيجية أكثر أنواع العينة انتشارا في بحوث اللسانيات التطبيقية، حيث يكون المعيار الأساسي في اختيار

---

(١) قام (Donista-Schmidt, Inbar & Shohamy, 2004) بالجمع بين العينة العشوائية العنقودية والعينة العشوائية الطبقية في دراستهم، التي كان هدفها تقصي أثر تدريس اللغة العربية المحكية في توجهات الطلاب الإسرائيليين ودافعيتهم. ويؤكد الباحثون أن المدارس اختيرت باستعمال العينة العشوائية الطبقية من خلال تحديد الطبقة الاجتماعية/الاقتصادية للمدارس، فالمدارس المختارة تمثل طبقات مرتفعة ومتدنية في مكانتها الاجتماعية/الاقتصادية، إلى جانب درجة المراقبة الدينية، فالمدارس الحكومية في إسرائيل تتكون من مدارس مدنية (تمثل ٧٠٪ من مجموع المدارس) ومدارس دينية (تمثل ٣٠٪ من مجموع المدارس). ويدّعي الباحثون أن العينة في دراستهم تمثل المدارس الابتدائية في تل أبيب.

العينة مدى ملاءمتها للباحث؛ إذ يتم اختيار عينة البحث إذا كانت تحقق المعايير العملية للدراسة مثل القرب الجغرافي، والتوفر في أوقات معينة، وسهولة الوصول إليها، ورغبة المبحوث في المشاركة. ومن الأمثلة على ذلك مجتمعات البحث المقيدة مثل الطلاب الدراسين في مؤسسة يعمل فيها الباحث، أو أن يختار أحد الباحثين الذي يرغب في مقارنة أداء فصلين من الفصول الدراسية بعد استعمال مواد تعليمية أعدها، بحيث يتطلب من هذين الفصلين استعمال هذه المواد وفق المنهج المقرر. ومن سلبيات هذا النوع من العينة تأثير تحيزات الباحث في اختيار العينة⁽¹⁾.

- العينة القصدية purposive sample: يختار الباحث أفراد عينته بناء على معرفته بمجتمع دراسته، فيختار منهم من يستطيع الوفاء بمتطلبات البحث، فالعينة في هذه الحالة مقصودة بذاتها. فعلى سبيل المثال قد يختار الباحث عددا من الطلاب الذين حصلوا على تقديرات متدنية في أحد الاختبارات، وعددا آخر من الطلاب الذين حصلوا على تقديرات مرتفعة في نفس الاختبار، أو يختار أحد الباحثين متعلمين بعينهم يرى أنهم متعلمون استثنائيون.

- عينة كرة الثلج snowball sampling: يقوم الباحث في هذا النوع من العينة بتحديد عدد من الأفراد الذين تنطبق عليهم معايير الدراسة، ثم يطلب منهم تحديد أفراد آخرين تتحقق فيهم الشروط اللازمة. وهذه الطريقة مفيدة عند دراسة مجموعات غير واضحة المعالم مثل مجموعات المراهقين والشباب، أو عندما يكون الوصول إلى مجتمع البحث صعبا لأي سبب كان.

- عينة حصصية quota sampling: تشبه العينة الحصصية العينة الطبقية، ولكن دون تحقق العشوائية، حيث يتم في البداية تحديد إطار للعينة، ثم تحديد الخصائص

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Byrnes, Kiger & Manning, 1997)، التي كان هدفها الكشف عن توجهات المعلمين تجاه الطلاب المنتمين إلى خلفيات لغوية مختلفة. وقد قام الباحثون باختيار ١٩١ معلما ملتحقين بدورة في إعداد المعلمين في ثلاث ولايات أمريكية. ويؤكد الباحثون أنه على الرغم من أن العينة هي عينة ملائمة، فقد بذلوا جهدا في اختيارها لتعكس خبرات المعلمين المتنوعة.

الأساسية للمجموعات الفرعية من خلال السمات التي يتكون منها الإطار. ومن هنا يتم اختيار العينة الفعلية بطريقة تعكس هذه السمات، ولكن لا تُستعمل الطريقة العشوائية في اختيار أفراد المجموعات الفرعية، وإنما يختار الباحث من يتمكن من الوصول إليه من أفراد كل مجموعة. فعلى سبيل المثال، إذا كان إطار العينة في دراسة يضم ٣٠٠ متعلم من متعلمي اللغة، ٥٠٪ منهم من ثنائيي اللغة و٥٠٪ من أحاديي اللغة، ينبغي على الباحث إيجاد ١٥٠ مبحوث من كل مجموعة، ولكن اختيارهم لا يكون عشوائيا.

وبصرف النظر عن مدى كون العينة غير الاحتمالية مبنية على معايير معينة، فالتعميم في مثل هذا العينات غالبا ما يكون صعبا، علما بأن عملية اختيار العينة ترتبط بالعوامل الإجرائية في البحث، فاختيار العينة دائما ما يصطدم بالمسائل النفعية (Kemper, Stringfield & Teddlie, 2003)(١). ورغم ذلك، يجب ألا نقلل من أهمية الدراسات التي تستعمل العينات غير الاحتمالية، بل هي مفيدة خاصة إذا أجريت دراسات أخرى مشابهة مع عينات مختلفة. ومن هنا تظهر أهمية تكرار البحوث research replication، التي إما أن تؤكد نتائج الدراسات السابقة المشابهة لها أو تدحضها.

---

(١) يقسم (Kubota, 2017) العينة في أي دراسة إلى ثلاثة مستويات:
- أن يكون أفراد العينة من طبقة أعلى من الطبقة التي ينتمي إليها الباحث studying up، كأن يكون أفراد العينة من صناع القرار.
- أن يكون أفراد العينة من طبقة مساوية للطبقة التي ينتمي إليها الباحث studying across، كأن يكون الباحث معلما للغة ناطقا أصليا بها، ويكون أفراد العينة معلمين ناطقين أصليين باللغة كذلك.
- أن يكون أفراد العينة من طبقة أدنى من الطبقة التي ينتمي إليها الباحث studying down، كأن يكون الباحث معلما ناطقا أصليا باللغة وأفراد العينة من متعلمي اللغة أو من الطبقات المهمشة أو المحرومة.

وينبغي على الباحث في كل حالة من الحالات الثلاث استعمال إستراتيجيات مناسبة للتعامل مع كل فئة من هذه الفئات الثلاث.

ما مدى حجم العينة؟

يتساءل الباحثون عادة عن حجم العينة التي يجب أن يضمها البحث، ويرى (Dornyei, 2007) أن الباحثين عندما يطرحون هذا السؤال فهم يقصدون ما أصغر عينة يمكن أن تفي بالبحث؛ ولذا فإن القاعدة التي تقول إن العينة كلما كانت أكبر كانت أفضل ليست مفيدة لهم ولا تحقق أهدافهم. والواقع أنه ليس هناك قواعد ثابتة تحدد حجم العينة الأمثل، بل إن المسألة تتعلق بعدد من القضايا من أهمها ما يلي:

- نوع الدراسة: يقال إن حجم العينة المناسب في البحوث المسحية يتراوح من ١ إلى ١٠٪ من مجتمع البحث، على ألا يقل حجم العينة عن ١٠٠ فرد، علما بأننا يجب أن نتذكر أنه كلما كانت إجراءات اختيار العينة علمية صغُر حجم العينة، وهو ما يفسر دقة استطلاعات الرأي التي تعتمد على ١٪ من مجتمع البحث. وهناك عدد من التقديرات لحجم العينة المتفق عليها في بعض أنواع البحوث الكمية: ٣٠ مبحوثا على الأقل في البحوث الارتباطية، ١٥ مبحوثا على الأقل في كل مجموعة في البحوث التجريبية، ١٠٠ مبحوث على الأقل في البحوث التي تطبق التحليل العاملي وإجراءات التباين المتعدد (Fraenkel & Wallen, 2003).

- اعتبارات إحصائية: من المتطلبات الأساسية في البحوث الكمية أن يتحقق في العينة التوزيع العادي normal distribution، ولتحقيق ذلك يجب أن تضم العينة ٣٠ مبحوثا أو أكثر (Hatch & Lazaraton, 1991)، علما بأن حجم العينات الأصغر من ذلك يمكن تعويضه باستعمال إجراءات إحصائية معينة مثل الاختبارات البارامترية. إضافة إلى ذلك، يجب أن يكون هناك عينة كافية لتحقيق الدلالة الإحصائية statistical significance، فالدلالة الإحصائية تعتمد على حجم العينة. ومن المعلوم أن الارتباط correlation المسجل في دراسات اللسانيات التطبيقية يتراوح ما بين ٠,٣٠ و٠,٤٠، ومن هنا يجب ألا يقل عدد المبحوثين عن ٥٠ مبحوثا حتى تكون معامل الارتباط coefficients دالة إحصائيا. ويمكن الوصول إلى الدلالة الإحصائية من خلال اتخاذ طريقة معاكسة،

بحيث نتوقع مقدارًا معينًا، ثم نحدد حجم العينة اللازمة لتقصي هذا الأثر إذا ظهر بالفعل في مجتمع البحث. فعلى سبيل المثال إذا كان مستوى الدلالة (p <.05) فإن الارتباط المتوقع لـ(.٤٠) يتطلب ٢٥ مبحوثا على الأقل. ويمكن استعمال طريقة أكثر تعقيدا، وهي تحليل القوة power analysis. وقد يتجاوز حجم العينة هذه الأرقام كثيرا وفقا للمعادلة الإحصائية المستعملة من قبل الباحث، فعلى سبيل المثال، تتطلب معادلة structural equation modeling عينة تصل إلى ٤٠٠ مبحوث(١).

- بنية العينة: من العوامل ذات الصلة وجود مجموعات فرعية ضمن العينة يمكن أن تختلف سلوكياتها عن بقية المجموعات. فإذا استطاع الباحث الكشف مسبقا عن المجموعات الفرعية (مثلا ذكور وإناث)، يجب أن يحدد حجم العينة بشكل يتطابق فيه الحد الأدنى مع أصغر مجموعة فرعية في العينة.

- وضع هامش أمان: يفضل عند تحديد حجم العينة النهائي وضع هامش للتعامل مع الظروف غير المتوقعة. فعلى سبيل المثال، قد ينسحب بعض أفراد العينة، أو قد تكون بعض الاستبانات المسترجعة غير مؤهلة للتحليل، أو ربما يكتشف الباحث مجموعات فرعية لم يتوقعها من قبل تحتاج إلى أن تُعالج بشكل منفصل.

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Phakiti, 2017)، التي كان هدفها اختبار ثلاث فرضيات: (١) استعمال الإستراتيجيات الوصفية trait strategy use (وهي الإستراتيجيات التي يستعملها الفرد بشكل عام دون أن ترتبط بسياق معين) أكثر ثباتا من استعمال الإستراتيجيات الآنية state strategy use (وهي الإستراتيجيات التي يستعملها الفرد في سياق بعينه دون غيره)، (٢) يتفاوت استعمال الإستراتيجيات الآنية مع مرور الوقت عكس الإستراتيجيات الوصفية، (٣) تعتبر الإستراتيجيات الوصفية عوامل مستعلية تؤثر في استعمال الإستراتيجيات الآنية، ومن ثم تؤثر في أداء المبحوث أثناء الاختبار. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام المبحوثون بتعبئة استبانة خاصة بالإستراتيجيات الوصفية قبل خضوعهم للاختبارين النصفي والنهائي بأسبوع، ثم قاموا بتعبئة استبانة خاصة بالإستراتيجيات الآنية بعد خضوعهم مباشرة للاختبارين النصفي والنهائي. وقد كان عدد العينة في بداية الدراسة ٦٥٣ فردا، لكن العدد انخفض إلى ٥٨٦ فردا عند إدخال البيانات بسبب فقدان بعض البيانات أو عدم اكتمالها، ثم انخفض العدد مرة أخرى إلى ٥٦١ بسبب أن التحليل متعدد التباين الذي تعتمد عليه معادلة structural equation modeling اكتشف ٢٥ حالة شاذة.

- أخيرا، من المهم التوقف عند مسألة مهمة، وهي الاختيار الذاتي للمبحوثين، كما في الحالات التالية:

- أن يدعو الباحث متطوعين للاشتراك في الدراسة.

- أن يسمح تصميم الدراسة بدرجة عالية من الانسحاب، بحيث يختار بعض المبحوثين الانسحاب من الدراسة.

- أن يكون المبحوثون أحرارا في المشاركة في البحث، كما في الاستبانات التي ترسل بالبريد.

إن عملية الاختيار الذاتي لا يمكن تجنبها بسبب صعوبة إجبار المبحوثين على المشاركة، ولكنها قد تصل كما في الحالات السابقة إلى درجة تجعل العينة مختلفة عن مجتمع البحث. فعلى سبيل المثال، قد يختلف المتطوعون عن غير المتطوعين في دافعيتهم وقابليتهم اللغوية وفي بعض الخصائص الأخرى، كما قد يشترك من ينسحب من الدراسة في خصائص معينة تكون غير ممثلة في العينة عند مغادرتهم، فالمنسحبون قد تكون دافعيتهم منخفضة، ثم يؤدي انسحابهم إلى جعل دافعية بقية المشاركين مرتفعة بشكل غير طبيعي؛ ومن ثم تفقد العينة صفة التمثيل مما يؤثر سلبا في تعميم النتائج.

وبناء على ما سبق، هناك مجموعتان من العوامل تتحكمان بعملية حجم العينة (Barkhuizen, 2014a). المجموعة الأولى تقع خارج سيطرة الباحث مثل متطلبات تصميم البحث ومنهجيته، والقيود المتعلقة بالزمن والمصادر البشرية، والبُنى التنظيمية المتّبعة في سياق البحث كحجم الفصول الدراسية والجداول الدراسية ونحو ذلك. أما المجموعة الثانية فهي عوامل تقع تحت سيطرة الباحث مثل تحديد هدف البحث، والتخطيط للوصول إلى المبحوثين وسياق البحث، ومعارف الباحث ومهاراته. ومما لا شك فيه أن

الاطلاع المركز على أدبيات موضوع البحث ومناقشة المتخصصين والباحثين أصحاب الخبرة سوف يساعد الباحث في اتخاذ هذه القرارات(١).

المنهج الكيفي

يعتبر وصف المنهج الكمي عملية مباشرة لا لبس فيها بسبب اتفاق أنصار المنهج الكمي على الخصائص والمبادئ الأساسية للمنهج الكمي. بالمقابل، الوضع مع المنهج الكيفي مختلف تماما، حيث يؤكد (Denzin & Lincoln, 2005) في هذا الصدد أن من الصعب تعريف البحوث الكيفية بوضوح، فليس هناك نظرية أو مدخلا فكريا ينتمي إليه المنهج الكيفي، وليس هناك طرقا وممارسات خاصة به. ويتفق (Silverman, 1997) مع Denzin وLincoln، حيث يشدد على أنه لا يوجد مذهب أو عقيدة متفق عليها تشكل أساس البحوث الكيفية الاجتماعية. ويضيف (Holliday, 2004) على ذلك بالقول بأن الحدود في البحوث الكيفية متفتتة، وأن الباحثين يفعلون أي شيء حتى يصلوا إلى ما يريدون. إن عدم وجود انتظام واتساق يعود إلى نشوء المنهج الكيفي، وذلك عندما اتحد علماء من خلفيات مختلفة تحت لواء المنهج الكيفي في سبيل مواجهة المنهج الكمي.

ويعود تاريخ البحوث الكيفية إلى أكثر من مئة عام في العلوم الاجتماعية، حيث بدأ استعمال الطرق الكيفية في علم الاجتماع في نهاية العقد الأول من القرن العشرين من خلال أعمال مدرسة شيكاغو، وإلى علم الإنسان كذلك. ومن هنا فإن المبادئ الأساسية

---

(١) يشير (Pinter, 2014) إلى أن كثيرا من بحوث اللسانيات التطبيقية تتعامل مع الأطفال على أنهم أدوات خاملة غير واعية، دون أن يكون لديهم أي تحكم في عملية البحث. وقد بدأ هذا الوضع يتغير قليلا مع ظهور مفهوم الطفل الاجتماعي Social child بتأثير قرارات الأمم المتحدة، حيث بدأ بعض الباحثين في كثير من المجالات، خاصة علما الاجتماع والإنسان، يرفضون معاملة الأطفال على أنهم أدوات بحثية خاملة؛ إذ أصبح ينظر لهم على أنهم مشاركون نشطون في البحوث. وبهذا بدأ الباحثون يبذلون جهودا معتبرة لدمج الأطفال في العملية البحثية بطريقة تجعلهم يؤثرون في كل خطوة في العملية البحثية، رغم أن هذه الظاهرة لم تنتشر كثيرا في بحوث اللسانيات التطبيقية، كما يؤكد ذلك Pinter.

للمنهج الكيفي ليست جديدة، رغم أن أول كتاب صدر للتعريف بالمنهج الكيفي ظهر في نهاية الستينيات الميلادية وهو كتاب The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research لـ(Glaser & Strauss, 1967).

وقد كان المنهج الكمي في منتصف القرن العشرين هو المسيطر على المشهد؛ إذ كانت البحوث الكيفية في تلك الفترة تمثل مرحلة تمهيدية للبحوث الكمية التي تعتبر أعلى منزلة؛ ولذا كان كتاب (Glaser & Strauss, 1967) يمثل في تلك الفترة تحديا للتيار السائد، حيث كان اهتمام Glaser وStrauss منصبا على تحويل عملية جمع البيانات الكيفية وترميزها وتحليلها إلى عملية منتظمة، بحيث تؤدي إلى توليد نظرية (انظر مبحث تحليل البيانات الكيفية، الفصل الخامس). وقد أسهم ذلك وللمرة الأولى في إيجاد منهجية ذات أسس نظرية يستند إليها أنصار المنهج الكيفي. وقد شهدت السنوات الأخيرة تكاثر الكتب في المنهج الكيفي مما يعكس تزايد الاهتمام بهذا المنهج في جميع العلوم الاجتماعية.

أما في اللسانيات التطبيقية، فقد كان هناك قبول واهتمام بالمنهج الكيفي منذ منتصف التسعينيات الميلادية (Duff, 2008). وسبب هذا الاهتمام يعود إلى الإيمان بأن جميع جوانب اكتساب اللغة واستعمالها يتأثر بالعوامل الاجتماعية والثقافية والسياقية، وأن المنهج الكيفي هو المناسب لتقديم رؤى حول هذه المؤثرات والظروف السياقية. وقد كان تأثير المنهج الكيفي في اللسانيات التطبيقية كبيرا في العقود الثلاثة الأخيرة. فقد كان لدراسات الحالة التي أجريت في السبعينيات والثمانينيات الميلادية تأثير كبير في فهمنا لاكتساب اللغة الثانية، وأسهمت هذه الدراسات في توليد كثير من المبادئ والنماذج والفرضيات (انظر مبحث طريقة دراسة الحالة، الفصل الثالث). ورغم ذلك، فلا زال عدد الدراسات الكيفية المنشورة في الدوريات العلمية الرائدة في اللسانيات التطبيقية محدودا إذا ما قورنت بعدد البحوث الكمية، مع أن عدد البحوث الكيفية التي

تُسلّم لأجل النشر للمجلات العلمية كبير، كما يؤكد ذلك (Magnan, 2006)(١). ويبدو أن الوضع بدأ يتغير، حيث نشرت مجلة Language Teaching Research في عددها رقم ٢٤ (٤) عام ٢٠٢٠ ستة بحوث، ثلاثة منها دراسات كيفية، مما يدل على تزايد عدد البحوث الكيفية في اللسانيات التطبيقية، ويدل كذلك على ترحيب الدوريات العلمية بها، كما يؤكد ذلك (Nassaji, 2020).

طبيعة المنهج الكيفي

تتميز البيانات الكيفية qualitative data بأنها تتحول إلى صيغة نصية، مما ينتج عنها مئات بل ربما آلاف الصفحات من السجلات المستنسخة والملحوظات الحقلية. وهناك صفتان رئيستان للبيانات الكيفية، أولا، أنها عادة ما تكون طويلة، وثانيا، أنها غير مركزة وذات طبيعة غير متجانسة، فهي بيانات ضخمة وغير منظمة، علما بأنه ليس هناك قيودا صريحة في البحوث الكيفية تتعلق بما يمكن احتسابه بيانات، فالباحث في البحوث الكيفية، كما تشير إلى ذلك (Richards, 2005)، يبدأ دراسته من خلال التعامل مع أي شيء يواجهه يتصل بالموضوع المستهدف على أنه بيانات محتملة لدراسته. ولهذا السبب، تتضخم البيانات الكيفية بسرعة، وهو ما يجعل الباحثين المبتدئين يعتقدون أن التحدي الحقيقي الذي يواجههم لا يتمثل في كيفية الحصول على بيانات كافية، وإنما يتمثل في كيفية الحصول على بيانات مفيدة ذات صلة مباشرة بأهداف البحث. إن المشكلة الفعلية في البحوث الكيفية تتمثل في كثرة البيانات، فهي تمثل سجلا من البيانات غير

---

(١) قد يكون سبب عدم قبول بعض البحوث الكيفية التي تُسلّم للنشر إما لأنها ليست رصينة بما فيه الكفاية حتى تحقق معايير النشر، أو لاختلاف المعايير التي يحتكم إليها الباحثون والمحكمون في البحوث الكيفية مما يؤدي إلى تضارب معايير كل فريق، على اعتبار أن معايير البحوث الكيفية ليست راسخة، كما هو الحال مع معايير البحوث الكمية. ويشدد (Gao, 2017) في هذا الصدد على أن نشر البحوث الكيفية في الدوريات العلمية المتخصصة في اللسانيات التطبيقية لا زال يمثل تحديا أمام كثير من الباحثين، خاصة في المسائل المتعلقة بصياغة القضايا المستهدفة بالدراسة وتحقيق الدقة المنهجية.

المنظمة، التي تتكون عادة من خليط من الملحوظات الحقلية والسجلات المستنسخة إلى جانب الوثائق المتنوعة في طبيعتها وضخامتها. وليس معنى هذا أن البيانات الكيفية لا يمكن أن تنتج نتائج ذات قيمة، وإنما يعني ذلك أن معالجة هذه الكمية الضخمة من البيانات يعتبر عملا شاقا (انظر مبحث تحليل البيانات الكيفية، الفصل الخامس).

من ناحية أخرى، يجب أن نتذكر أن البحوث الكيفية أقل انتظاما ومعيارية من البحوث الكمية في عملية جمع البيانات، كما أن ما تتسم به البيانات الغنية من فوضى إنما يعكس تعقيدات الحياة الفعلية. ويحتاج الباحث، للكشف عن المعاني الجوهرية المتعلقة بالمبحوث، أن يتبع إستراتيجيات متعددة وفي اتجاهات متعددة على مستويات متعددة؛ ولذا يتسم تصميم غالبية الدراسات الكيفية بالمرونة وعدم التقييد؛ إذ ليس مطلوبا من الباحث أن يخطط جميع عناصر المشروع البحثي. ولهذا السبب، يطلق (Richards, 2003) على البحوث الكيفية مصطلح استعلام inquiry بدلا من مصطلح بحث research، حيث يعتقد أن مصطلح بحث يناسب المشروعات البحثية المحددة التي يقبع فيها الباحث بعيدا عن نتائج البحث، في حين أن البحث الكيفي يعتمد على اندماج الباحث في مجتمع البحث، الذي يتأثر بالباحث ويؤثر فيه؛ ولذا فهو أقرب إلى الاستعلام والاستكشاف الشخصي.

الخصائص الرئيسة للمنهج الكيفي

أولا، تصميم البحث الطارئ: يتسم المنهج الكيفي بطبيعته الطارئة، أي أن جميع جوانب تصميم البحث لا يمكن أن تُصمّم بشكل محكم منذ البداية، فالدراسة تظل مفتوحة غير مقيدة، بحيث يتمكن الباحث من الاستجابة بطريقة مرنة لأي تفصيلات أو ثغرات قد تظهر أثناء البحث. وتنطبق هذه المرونة أيضا على أسئلة البحث، التي قد

تتعرض للتغيير أو التعديل أثناء الدراسة⁽¹⁾. ومن الجوانب المهمة لهذه الطبيعة الطارئة أن الباحث يبدأ عملية البحث بعقلية منفتحة دون أن يضع في ذهنه اختبار فرضيات مسبقة. وهذا يعني أن الباحث يبدأ في تضييق ما يركز عليه البحث بشكل تدريجي، مع تحديد المفاهيم أو الفئات التحليلية أثناء عملية البحث وليس قبلها. ويشدد (Glaser & Strauss, 1967) في هذا الصدد على ضرورة أن يتجاهل الباحث أدبيات الموضوع قبل البحث، حتى يضمن ألا تتأثر الفئات الطارئة بالمفاهيم السابقة التي تناسب مجالات مختلفة عن تلك التي يدرسها الباحث. والواقع أن أحد أبرز القضايا الجدلية في البحوث الكيفية هو مدى الحاجة إلى دخول الباحث المشروع البحثي وهو لا يملك إلا معلومات محدودة عن الظاهرة حتى لا يفسد أو يلوث contaminate الطبيعة الطارئة للدراسة. وقد كان (Glaser & Strauss, 1967) واضحين في هذه المسألة وأصبحت من المبادئ الأساسية في البحوث الكيفية، بحيث تظهر النتائج على نحو طبيعي دون أي تدخل تحيزي من قبل الباحث. ومن هنا يجب على الباحث أن يتبنى موقفا ذا عقلية بيضاء خالية من أية انطباعات أولية، ويشدد Glaser وStrauss على أن خبرة الباحث النظرية تظهر فقط عندما يتم جمع البيانات وتحليلها جزئيا، بحيث تكون المفاهيم والفرضيات قد ظهرت

---

(١) فعلى سبيل المثال، بدأت (Spack, 1997) دراستها الطولية لتتبع نمو التدارس اللغوي عند المبحوثة (وهي متعلمة يابانية اسمها Yuko تدرس اللغة الإنجليزية في جامعة أمريكية) بأربعة أسئلة وصفية استكشافية على النحو التالي:

١) كيف تعلمت Yuko اللغة الإنجليزية قبل أن تلتحق بالجامعة في اليابان، وإلى أي مدى؟
٢) ما حجم القراءة والكتابة التي تعلمتها Yuko في اليابان، وما نوع هذا التعلم؟
٣) هل هناك فروقات في هذه الخبرات التدارسية التي مرت بها Yuko؟
٤) ما الشيء الذي يمكن أن أتعلمه من معرفة هذه الخلفية فيما يخص أهمية درجات Yuko في اختبار TOEFL وأدائها في برنامج تدريس الكتابة في السنة الأولى في الجامعة الأمريكية؟

وقد قامت Spack بعد ثلاثة أسابيع بتعديل أسئلة الدراسة، حيث اكتفت بسؤالين أكثر تركيزا من الأسئلة الأربعة السابقة:

١) ما الخصائص اللغوية والثقافية والتعليمية عند Yuko التي تحد من قدرتها في النجاح في هذا البرنامج الذي هو عبارة عن دورة في العلاقات الدولية، رغم ارتفاع درجاتها في اختبار TOEFL؟
٢) ما خصائص هذا البرنامج التي تمثل عائقا أمام نجاح Yuko فيه؟

من البيانات؛ ومن ثم يمكن دمجها مع المعارف القائمة عند الباحث.

بالمقابل، هناك عدد من الباحثين يشككون في حقيقة هذا المطلب، فعلى سبيل المثال، يشير (Tashakkori & Teddlie, 2003a) إلى أن إجراء بحث اجتماعي غير مخطط له وخال من أي بنية، وبدون أي توجه أو جهة نظر من الباحث لن يُقدم عليه إلا عدد قليل جدا من الباحثين. إن لدى غالبية الباحثين في العلوم الاجتماعية معلومات سابقة واسعة في المجالات التي يدرسونها، وعليه يصبح مطلب اللوحة البيضاء مطلبا ساذجا. ويذهب (Miles & Humberman, 1994) إلى أبعد من ذلك، حيث يقرران أن معارف الباحث السابقة هي التي تساعده في الكشف عن التفاصيل والتعقيدات والدقائق وتفكيكها، كما أنها هي التي تمكنه من تحديد أي الأسئلة التي يجب طرحها وأي الأحداث التي يجب التركيز عليها. وهذا الموقف يخالف تماما الموقف الذي يتبناه (Glaser & Strauss, 1967) اللذان يؤكدان أن التزام الباحث بنظرية مسبقة سوف يؤدي بالباحث لأن يصبح نظريا، أي أنه سوف يحاول أن يطبق نظريته التجريدية من غير اعتبار للمصاعب العملية. والواقع أن إيجاد شيء من التوازن بين هذين الموقفين مطلوب من أي باحث يسعى إلى إجراء دراسة كيفية، فالباحث لا يستطيع البدء بالبحث دون خلفية سابقة عن موضوع الدراسة، لكن ينبغي أن يكون حذرا أثناء تعامله مع البيانات التي يجمعها، بحيث لا يفرض عليها أجندة مسبقة.

ثانيا، طبيعة البيانات الكيفية: يتعامل الباحثون في البحوث الكيفية مع مصادر متنوعة من البيانات، سواء أكانت بيانات لغوية (نصوص محكية أو مكتوبة)، أو بيانات شبه لغوية (مقابلات وملحوظات حقلية ومذكرات ووثائق وصور). ويتم أثناء معالجة البيانات تحويلها إلى صيغ نصية، كأن يتم استنساخ تسجيل المقابلات؛ وذلك لأن غالبية تحليل البيانات الكيفية يتم من خلال التعامل مع المفردات لا الأرقام. ومع أن البيانات الكيفية لا يتم جمعها لأجل قياسها بطريقة موضوعية، إلا أن تحليل البيانات فيما بعد يعتمد على تحديد فئات بحيث يمكن تكميم بعض جوانب البيانات الكيفية. وبما أن الهدف الرئيس في مختلف البحوث

الكيفية هو فهم المعاني المحيطة بالظاهرة المدروسة، فلا مناص من أن تشتمل البيانات على تفصيلات تتسم بالثراء والتعقيد. ومن هنا، فإن أي معلومة ذات صلة تُقبل في البيانات، حتى يتمكن الباحث من تحقيق هذا الوصف المكثف المفصل.

ثالثا، خصائص سياق البحث، نظرا لأن هدف البحوث الكيفية هو وصف الظاهرة الاجتماعية كما هي على حقيقتها، تُجري البحوث الكيفية في سياقاتها الطبيعية، دون أن يحاول الباحث تعديل الموقف المستهدف من خلال التحكم بالمتغيرات أو استعمال السياقات المعملية المصطنعة. وحتى يتمكن الباحث من الغوص في التفصيلات المتعلقة بالسياق الطبيعي، تُجري البحوث الكيفية من خلال الاتصال الطويل والمكثف بسياق البحث، مع تقديم صورة شمولية للظاهرة.

رابعا، معنى داخلي، حيث ينصب اهتمام المنهج الكيفي على الآراء والخبرات والمشاعر الذاتية للأفراد، ومن هنا، فإن الهدف الصريح للبحث هو استكشاف وجهة نظر المشاركين في السياق المدروس؛ ولذا فالمبدأ الأساسي في المنهج الكيفي هو أن السلوك الإنساني يستند إلى المعاني التي يعزوها الأفراد إلى الموقف ويجلبونها معهم (Punch, 2005)، والمشاركون الحقيقيون هم الوحيدون الذين يستطيعون الكشف عن المعاني والتفسيرات المتعلقة بخبراتهم وأفعالهم. وعليه، يسعى الباحثون في البحوث الكيفية إلى رؤية الظاهرة الاجتماعية من زاوية من هم في الداخل، ويحتل مصطلح "المنظور الداخلي" insider perspective مكانة خاصة في البحوث الكيفية (انظر مبحث الطريقة الإثنوقرافية، الفصل الثالث).

خامسا، صغر حجم العينة، حيث تتسم البحوث الكيفية الجيدة بأنها تفصيلية للغاية، ومن هنا فهي تستعمل عادة عينة صغيرة، أصغر بكثير عما هو عليه الحال في البحوث الكمية مع عدم الاكتراث بمسألة التعميم. وسوف نعود إلى مسألة العينة في البحوث الكيفية فيما بعد.

سادسا، تحليل تفسيري، فالبحوث الكيفية هي أساسا بحوث تفسيرية تأويلية، وهذا يعني أن منتج البحث هو في النهاية يمثل تفسير الباحث الذاتي للبيانات. وبما أن البحوث الكيفية تستعمل أدوات جمع بيانات وإجراءات تحليلية أقل معيارية من البحوث الكمية، فالباحث هو المعيار الأساسي في اختيار الأدوات والإجراءات المناسبة. فالباحث في البحوث الكيفية، كما يشير إلى ذلك (Miles & Humberman, 1994)، هو أداة القياس الرئيسة؛ ومن ثم تصبح قيم الباحث وتاريخه الشخصي وموقفه من بعض الخصائص مثل الجنس والثقافة والعمر جزءا لا يتجزأ من البحث (انظر مبحث الطريقة الإثنوقرافية، ومبحث طريقة دراسة الحالة، الفصل الثالث).

مواطن القوة والضعف في المنهج الكيفي

من أهم مواطن القوة في المنهج الكيفي ما يلي:

أولا، الطبيعة الاستكشافية، حيث يعتبر المنهج الكيفي طريقة فعالة في استكشاف الموضوعات الجديدة والمجهولة. فالدراسة التفصيلية لعدد محدود من الحالات حول ظاهرة جديدة يعتبر شيئا مناسبا؛ لأنها لا تعتمد على أدبيات سابقة أو دراسات ميدانية سابقة(Duff, 2008) .

ثانيا، فهم الظواهر المعقدة، حيث تعتبر البحوث الكيفية مفيدة في فهم المواقف عالية التعقيد، ففي مثل هذه الحالات هناك خطورة حقيقية في أن يخرج الباحث بتفسيرات غاية في البساطة والسذاجة التي قد تفسد الصورة العامة، ومن هنا فإن الخاصية التي تتميز بها البحوث الكيفية من حيث الحساسية تجاه المبحوث تساعد كثيرا في تحديد الجوانب التي تتطلب عناية خاصة بالبيانات؛ لأنها توفر إرشادات أولية يُصادق عليها من قبل الفاعلين الرئيسين أنفسهم. فالمنهج الكيفي يساعد الباحث في التفريق بين الظواهر الحقيقية والتلفيقات غير الواقعية.

ثالثا، الإجابة عن الأسئلة التي تتقصى أسباب حدوث الظواهر؛ إذ إن من الشائع في الدراسات الكمية الوصول إلى نتائج مفاجئة أو متناقضة، دون أن تُوفّر البيانات أي تلميحات حول أسباب ذلك. وهذا ما يدفع إلى أن يختم الباحث دراسته بالعبارة المشهورة «هناك حاجة إلى مزيد من البحوث لفهم...»، وهي تعني أن الباحث لا يملك أي فكرة عن سبب حدوث ذلك. بالمقابل، تساعد الطبيعة المرنة الطارئة للبحوث الكيفية الباحث في إجراء «البحوث المستقبلية» مباشرة من خلال مواصلة استكشاف الظاهرة في نفس الدراسة؛ ومن ثم تساعده في إمكانية الوصول إلى فهم الظاهرة فهما تاما.

رابعا، توسيع فهمنا للظواهر، حيث تهدف البحوث الكيفية، بدلا من السعي نحو التفسير الصحيح للنتائج لأجل تحقيق التعميم الذي يميز البحوث الكمية، إلى السعي نحو تفسيرات محتملة للخبرة الإنسانية (Duff, 2008). وعليه، فالبيانات الغنية المتعلقة بخبرة المبحوثين يمكن أن تُوسّع نطاق فهمنا، ويمكن أن تضيف تحليلا عميقا للظاهرة مصدره البيانات نفسها، لا تحليلا مصدره تخمينات الباحث.

خامسا، التقصي الطولي للظواهر الديناميكية، حيث يعتبر المنهج الكيفي مناسبا ومفيدا في تنفيذ الدراسات الطولية (انظر مبحث التصميم الطولي، الفصل الثالث). ويشدد (Dornyei, 2007) في هذا الصدد على أن غالبية الظواهر والعمليات التي يدرسها المتخصصون في اللسانيات التطبيقية هي ظواهر وعمليات ديناميكية بطبيعتها؛ ومن ثم فنحن بحاجة إلى مزيد من الدراسات الطولية لاستكشاف الأنماط المتتابعة والتغيرات التي تحدث، والبحوث الكيفية يمكن أن تحقق هذه الهدف بامتياز.

سادسا، المرونة عندما تحدث بعض الأخطاء، فهناك احتمال كبير في حدوث أخطاء عند إجراء الدراسات الميدانية في مختلف السياقات. وعندما يستعمل الباحث منهجيات كمية صرفة، فإن الأحداث غير المتوقعة يمكن أن تؤدي إلى عرقلة الدراسة فتصبح بلا قيمة، في حين أن المنهجيات الكيفية تُتيح للباحث أن يكيّف هذه التغيرات، بل تمكنه كذلك من الإفادة منها واستخلاص نتائج قد تكون مثيرة. وقد استعرض (Gherardi & Turner, 1999)

دراسة أُجريت بواسطة Lowe حول عدد من الدراسات الكمية التي أجريت من قبل مجموعة من العلماء البارزين. وقد أظهر هذا الاستعراض لهذه الدراسات أن جميع هذه الدراسات وصلت إلى نقطة من الفوضى، حيث أخفقت خطة العمل الأصلية، مما يتطلب عملية ترقيع نظرية لإصلاح الخطأ، ثم تقديم العمل بصورة متماسكة. بناء على ذلك، يرى أن الباحث إذا نظر إلى البحث على أنه رحلة نحو المجهول (كيفي) وليس على أنه مهمة يمكن تحديدها وتخطيطها مسبقا (كمي)، فإن مثل هذه الإخفاقات لا تمثل مفاجئات مفزعة للباحث، فالباحث يستطيع التعامل معها وتطويعها لصالح البحث، بل إن طبيعة المنهج الكيفي وما يتسم به من مرونة تساعد أيضا في التعامل مع أي تغيرات نظرية قد تطرأ على موضوع الدراسة أثناء إجرائها(١).

سابعا، توفير مواد غنية تفي بتقرير البحث؛ إذ إن أحد أبرز جوانب البحوث الكمية التي تُثبّط الهمم وتُوهن العزم هي أنه بعد عدة أشهر من العمل الميداني تُلخص نتائج الدراسة في جدول أو جدولين.

بالمقابل، هناك بعض مواطن الضعف في المنهج الكيفي التي يذكرها أنصار المنهج الكمي، والتي يعتبرها أنصار المنهج الكيفي على أنها مواطن قوة أو أنها من خصائص المنهج الكيفي. وهناك مواطن أخرى يعترف بها أنصار المنهج الكيفي أنفسهم.

---

(١) من الأمثلة على ذلك ما ذكره (Rose, 2017) في دراسته لمرحلة الدكتوراه عام ٢٠٠٥م، التي كان موضوعها الإستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة اليابانية لغة أجنبية لتعلم النظام الكتابي للغة اليابانية، حيث قام Rose ببناء الإطار النظري لدراسته مستندا إلى الأطر النظرية السائدة لإستراتيجيات التعلم في ذلك الوقت، الذي اعتمد عليه في تصميم أداتي الدراسة (الاستبانة والاستدعاء بالإثارة). وقد تفاجأ Rose قبيل جمع البيانات بحدوث تغيرات مهمة في أدبيات إستراتيجيات التعلم تشكك في مصداقية تقسيمات إستراتيجيات التعلم الشائعة في ذلك الوقت، مما أوقع Rose في مشكلة حقيقية، وهي ضرورة الاستجابة لهذه التغيرات حتى لا تتعرض لدراسته للنقد عند نشرها. ويؤكد Rose أن ما ساعده على الاستجابة لهذه التغيرات الجوانب الكيفية في دراسته، حيث يشدد على أنه كلما اتسم تصميم الدراسة بالمرونة، ساعد ذلك الباحث على مواجهة أي تحولات نظرية قد تطرأ على موضوع البحث، فالتصاميم الكيفية مهيأة لمعالجة مثل هذه التحولات على عكس التصاميم الكمية.

أولا، حجم العينة والتعميم، حيث إن أحد أكثر الانتقادات التي توجه للمنهج الكيفي من قبل أنصار المنهج الكمي يتعلق بصغر حجم العينة في البحوث الكيفية. وقد سبق أن ناقشنا هذه المسألة، حيث ذكرنا أن المنهجين يختلفان تماما في النظر إلى مسألة التعميم. ورغم ذلك، حتى لو قبلنا بأن استكشاف المعاني الشخصية لا يتطلب عينات كبيرة، تحذر (Duff, 2008) من أنه على الرغم من أن الممارسة الشائعة في البحوث الكيفية المتمثلة في فحص الحالات قد يكون مفيدا جدا في تقديم رؤى حول الظواهر المستهدفة، فالحالات الخاصة قد لا تنطبق على الآخرين (انظر مبحث التعميم في دراسة الحالة، الفصل الثالث).

ثانيا، دور الباحث، ويشير (Miles & Humberman, 1994) في هذا الصدد إلى أن من مواطن القوة في البيانات الكيفية يتمركز حول كفاءة تحليلها، وهي من المسائل الشائكة في البحوث الكيفية، فتحليل البيانات قد يتأثر بتحيزات الباحث. فالباحث في البحوث الكيفية يكون قريبا جدا من المبحوثين ومن البيانات، وبما أن الباحث هو أداة البحث في البحوث الكيفية، فهو من يختار المبحوثين والسياقات ويُجري المقابلات والملاحظات والقياسات ويقوم بفلترتها من خلال ما يؤمن به من رؤى وقيم، ويقوم بتحليل البيانات، ثم يختار من البيانات المتراكمة عينات ممثلة لها ويفرض تفسيرا معينا على النتائج (Duff, 2008). ورغم ذلك، يشدد (Stake, 1995) على أن صفة الذاتية المتفشية في البحوث الكيفية ليست عيبا يجب التخلص منه⁽¹⁾، وإنما هي عنصر أساسي في فهم الظواهر، فالمعاني الذاتية التي يدمجها الباحث في عملية البحث ذات أهمية كبيرة. من ناحية أخرى، هناك مسألة نادرا ما يشار إليها في بحوث اللسانيات التطبيقية، وهي التأثير العاطفي/الوجداني للبحوث الكيفية في الباحث نفسه⁽²⁾، وهو يتمثل في قدرة الباحث

---

(١) إن الذاتية في البحث العلمي تنطبق على جميع أنواع البحوث بدرجات متفاوتة، فالباحث، سواء أكان كميا أو كيفيا، يستعمل حكمه الشخصي في اتخاذ كثير من القرارات أثناء البحث، مثل صياغة أسئلة البحث وفرضياته استنادا إلى الدراسات السابقة، واستخلاص الاستنتاجات والتأويلات.

(٢) هناك بعض الحقول مثل علم الاجتماع وعلوم الصحة بدأ الباحثون فيها يدركون ويناقشون هذا الجانب على نحو مفصل (Gilbert, 2000، مذكور في Prior, 2017).

على إدارة عواطفه ومشاعره أثناء البحث والتحكم بها، وذلك بسبب العلاقة الوطيدة التي تنشأ بين الباحث والمبحوث أثناء سير البحث، فمن التحديات الرئيسة في البحوث الكيفية قدرة الباحث على إبراز هذه التأثيرات العاطفية وتفسيرها وإيصالها للقارئ من خلال عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها(١).

ثالثا، فقدان الدقة المنهجية، حيث تعتبر البحوث الكيفية بالنسبة للباحثين الكميين الذين اعتادوا على الأدوات والإجراءات المعيارية بحوثا مشوشة. وهي نقطة أثيرت أيضا من قبل بعض أنصار المنهج الكيفي، فـ(Seale, Gob, Gubrium & Silverman 2004) على سبيل المثال يقررون أن هناك توجها في البحوث الكيفية يركز على موضوع البحث ويهمل المسائل المنهجية، على اعتبار أن المبادئ المنهجية السائدة غير قادرة على تقصي الطبيعة المعقدة والمتشظية للظواهر الإنسانية. ويرى (Dornyei, 2007) أن هذه التعليقات تنطبق على بعض البحوث الكيفية، حيث يشدد على أن العقدين الماضيين شهدا تحولا واضحا في تطبيق المنهجيات البحثية المحكمة في البحوث الكيفية، حيث لم يعد مقبولا في أدبيات البحوث الكيفية إهمال القضايا المنهجية أو التقليل من شأنها، خاصة مع تطور

---

(١) فعلى سبيل المثال، يشير (Prior, 2017)، في دراسة قام بها هدفت إلى تقصي الجوانب الاجتماعية والثقافية والنفسية للتعددية اللغوية واستعمال اللغة وعلاقة ذلك بالهوية لدى المهاجرين الآسيويين المقيمين في كندا، إلى الجوانب العاطفية التي واجهها أثناء جمع البيانات وتحليلها. فعلى سبيل المثال، عندما كان أحد المبحوثين يتحدث في المقابلة التي أجريت معه عن سوء المعاملة التي وجدها من موظف البنك، شعر Prior بأن المبحوث بدأ ينفعل ولم تعد المقابلة تسير بالشكل المطلوب، مما اضطره إلى تغيير الموضوع، وفي أحيان أخرى اضطر إلى إيقاف المقابلة؛ إذ يرى Prior أن تجاهل عواطف المبحوث لا يتفق مع مسؤولياته كباحث. علاوة على ذلك، استعرض Prior أثناء استنساخ البيانات عددا من المقاطع المثيرة عاطفيا في المقابلات، خاصة المقاطع التي يتحدث فيها المبحوث عن تجاربه المريرة، مما جعل Prior يشعر بالضيق والانهاك الجسدي بسبب انغماسه المتكرر في التفاعلات اللغوية المسجلة؛ ولذا فقد عمد Prior إلى استعمال بعض الإستراتيجيات للتخفيف من آثار ذلك، حيث كان يأخذ فترات راحة منتظمة يبتعد فيها عن البيانات، ويُدوّن بعض مشاعره في صحيفة بحثية (انظر مبحث الصحيفة البحثية، الفصل الخامس)، أو يتحدث مع الآخرين عن البيانات مع الحفاظ على سرية هوية المبحوثين.

معايير البحوث الكيفية في العلوم الاجتماعية بشكل عام، وفي اللسانيات التطبيقية بشكل خاص. وهو ما يؤكده (Nassaji, 2020)، حيث يشدد على أهمية أن يكون البحث الكيفي منتظما مع تحري الدقة والعناية الشديدة في عملية تحديد مشكلة البحث وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وتقويمها، ثم ضمان جودة البحث ودقته.

رابعا، نظريات معقدة جدا أو ضيقة جدا، حيث يرى بعض أنصار المنهج الكيفي (مثل Eisenhardt, 1989) أن هناك خطورة في بناء نظريات ضيقة جدا مستمدة من حالات فردية، أو أن استعمال بيانات غنية جدا قد يؤدي إلى بناء نظريات معقدة جدا.

خامسا، تستغرق وقتا طويلا وجهدا مضنيا، وهي نقطة يتفق عليها أنصار كل من المنهجين الكمي والكيفي، فالبحوث الكيفية تستغرق وقتا طويلا وتتطلب جهدا كبيرا من الباحث.

معايير الجودة في المنهج الكيفي

إن وضع معايير للجودة في المنهج الكيفي يمثل مشكلة، ويشدد (Sandelowski & Barroso, 2002) في هذا الصدد على أن أنصار المنهج الكيفي غير قادرين على الاتفاق على معايير للجودة، بل إنهم يختلفون في مدى ضرورة الاتفاق على مثل هذه المعايير. وسبب ذلك يعود إلى أن مصطلحات الصدق والثبات مرتبطة بالمنهج الكمي ومبادئه، فالمنهج الكيفي، كما سبق أن وضحنا ذلك، منهج يعتمد على الذاتية والتفسير الذاتي ومرتبط بالسياق، ومن هنا فالحقيقة في البحوث الكيفية تكون نسبية وتعتمد على مدارك الأفراد وتصوراتهم. ولهذا السبب، يرى كثير من الباحثين أن على أنصار المنهج الكيفي وضع إجراءات خاصة بهم لتحقيق الصدق، تختلف عن تلك المطبقة في البحوث الكمية.

وعلى الرغم من وجود عدة تصنيفات للصدق في البحوث الكيفية، فليس هناك اتفاق تام على هذه التصنيفات، ومن هنا فليس هناك وسائل مباشرة وذات قوة تمكننا من ضمان الجودة، ثم تأكيد شرعية البحوث الكيفية. وهناك بعض الباحثين الذين

يشددون على أن المنهج الكيفي يتميز ببعض السمات في بنيته تمكنه من إنتاج نتائج صادقة مثل الوصف المكثف للظاهرة المستهدفة، وأن النتائج يتم الوصول إليها من خلال عملية ترددية ذهابا وإيابا بين جمع البيانات وتحليلها حتى يتأكد الباحث من الحصول على صورة صادقة عن الظاهرة. ويرى (Lynch, 2003) بالمقابل أن هذه الخاصية الآلية ليست كافية، فالجمهور المتلقي يتوقع براهين صريحة تدعم صدق الدراسة. إن المشكلة الرئيسة في فكرة أن البحوث الكيفية تتميز بالصدق بذاتها تتمثل في أنه على الرغم من أن ذلك يبدو مقنعا، فليس كل الأوصاف الكيفية في البحوث الكيفية متساوية في دقتها وتفصيلها وموثوقيتها ومنطقيتها، بل إن الفرق في كثير من الحالات بين الوصف الموثوق وغير الموثوق للظاهرة لا يعود إلى رؤية الباحث نفسه، وإنما يعود إلى عوامل منهجية قد تفسد النتائج؛ ومن ثم فهي لا تعكس الظاهرة المدروسة بدقة. وخلاصة القول ليس كل الدراسات الكيفية متساوية في صحتها ودقتها؛ ومن ثم فنحن نحتاج إلى معايير تمكننا من التفريق بين الغث والسمين. وهو ما تشدد عليه (Lazaraton, 2003)، حيث تؤكد على أن اتساع البحوث الكيفية وتنوعها يجب أن يؤخذ بالحسبان عند وضع هذه المعايير وتطويرها وتقييمها.

من ناحية أخرى، ينتقد أنصار المنهج الكمي أحيانا المنهج الكيفي في أنه لا يسلك مبادئ الطريقة العلمية مثل اختبار الفرضيات بطريقة موضوعية، أو أن العينة في البحوث الكيفية صغيرة، لكن هذه الانتقادات تتجاهل طبيعة المنهج الكيفي؛ لأنها تصور المشكلة في البحوث الكيفية على أنها ليست بحوثا كمية بما فيه الكفاية. وهناك مسائل أخرى لا علاقة لها بالفروق بين المنهجين، أولها ما يتعلق بجودة الباحث، حيث ينبّه (Morse & Richards, 2002) إلى أن جودة البحث في البحوث الكيفية تعتمد على جودة الباحث؛ وذلك لأن الباحث هو أداة البحث. وهناك سؤال يطرح نفسه في هذا المقام: وهو كيف يمكن لمعايير الجودة أن تعالج مهارات الباحث التي تعتبر مسؤولة عن ضمان جودة البيانات وتفسيرها؟ وهي مسألة محسومة في البحوث الكمية؛ لأن جزءا كبيرا من وظيفة الباحث محكومة بإجراءات معيارية. ثانيا ما يتعلق بالسرد القصصي وعدم

وجود إجراءات وقائية تحمي الجودة؛ إذ يشدد (Silverman, 2005) في هذا الصدد أن على الباحث الكيفي أن يتغلب على الإغراءات الخاصة التي تواجهه أثناء انغماسه في دراسة الحالات الفردية؛ إذ كيف يمكن للباحث أن يقنع نفسه ويقنع الآخرين أن مشاعره تعكس تحليلات وتقصيات ناقدة لجميع البيانات المجموعة، وأنه لم يعتمد على أمثلة منتقاة بعناية؟ وتعرف هذه المشكلة أحيانا باسم مشكلة السرد القصصي anecdotalism.

والواقع أن ظروف النشر التي تُلزم الباحثين بصفحات محددة لا تسمح للباحثين الكيفيين إلا بعرض أمثلة محدودة من البيانات التي قاموا بجمعها، التي دفعتهم إلى الوصول إلى خلاصة بحوثهم، وهي مشكلة تتفاقم أكثر بسبب أن الباحثين نادرا ما يقدمون مبررات لاختيار عينات بعينها من البيانات دون غيرها، فهم غالبا لا يقدمون أي معايير في اختيار حالات أو أمثلة بعينها. ونتيجة لذلك، لا يمكن لقارئ البحوث الكيفية أن يحكم على مدى انتظامية التحليل. وبناء على ذلك، وفي ظل غياب أي إجراءات وقائية، من السهل إساءة استعمال الإجراءات؛ ومن ثم يقوم الباحث بتقديم تقرير يتضمن عددا محدودا من المقتطفات التي تدعم رؤاه المسبقة.

ويشدد (Kirk & Miller, 1986) على مفهوم الاتساق في تعريفهما للثبات في الأعمال الحقلية، فالثبات يمثل مدى توقع الباحث الكيفي في الحصول على نفس النتائج فيما لو نُفّذ البحث مرة أخرى بنفس الطريقة، أي درجة اتساق النتائج بصرف النظر عن الظروف الطارئة في البحث. ويشير (Morse & Richards, 2002) إلى سبب عدم اهتمام الباحثين بالثبات في البحوث الكيفية في الماضي بأن الثبات يتطلب الحصول على نفس النتائج إذا أعيد إجراء الدراسة (replicated)، والمشكلة أن إعادة إجراء الدراسة ليس أمرا هينا في المداخل البحثية التي ترى أن ما يتوصل إليه الباحث في النهاية يتشكل برؤى المبحوثين الشخصية والتفسيرات الذاتية لهذه الرؤى من قبل الباحث (انظر مبحث المداخل البحثية، الفصل الأول). وبناء على ذلك، يمكن تنفيذ الثبات لمختلف العمليات ضمن البحوث الكيفية من خلال على سبيل المثال ترميز

بعض السجلات المستنسخة للمقابلات من قبل باحث آخر، إما باستعمال نفس نظام الترميز الذي استعمله الباحث الأصلي أو باستعمال نظام ترميز آخر، ثم مقارنة الترميزين لحساب درجات الاتفاق والاختلاف(١).

الصدق في البحوث الكيفية

قام (Lincoln & Guba, 1985) في سبيل تحقيق الجودة في البحوث الكيفية بتقديم مصطلح الموثوقية trustworthiness للتعبير عن الصدق في البحوث الكيفية، وهو يتكون من أربع مكونات:

- المصداقية credibility: وهي القيمة الحقيقية للدراسة، وتعني مدى قبول نتائج الدراسة ومدى كونها تعكس حقيقة الظاهرة المدروسة، وهي تقابل صفة الصدق الداخلي في البحوث الكمية، أي أن تكون نتائج الدراسة تنطبق على عينة البحث. ومن الوسائل المعينة على تحقيق هذه الصفة استمرار عملية جمع البيانات فترة طويلة من الزمن حتى يتأكد الباحث من أن المبحوثين اعتادوا عليه وأصبحوا يتصرفون على نحو طبيعي. ويمكن أيضا جمع البيانات في عدة سياقات وعدم الاكتفاء بسياق واحد حتى يتأكد الباحث من أن الصورة المستخلصة في البحث مكتملة الأركان.

---

(١) هناك ما يسمى الثبات المشترك interrater reliability، وهو اتفاق محكمين أو أكثر على تحليل بيانات معينة، فعلى سبيل المثال قد تتضمن إحدى الدراسات استخراج مقاطع لغوية معينة من البيانات، بحيث يتم الاتفاق على تعريف واضح لهذه المقاطع ويقوم الباحث باستخراجها، ثم يقوم باحث آخر بنفس العملية، ويتم المقارنة بين ما قام به الباحث الثاني مع ما قام به الباحث الأول، فإذا كان هناك اتفاق بينهما، كانت درجة الثبات مرتفعة، والعكس صحيح. بالمقابل، هناك ما يسمى الثبات المفرد intrarater reliability وهو نفس فكرة الثبات المشترك، ولكن الباحث نفسه يقوم بعملية التحليل مرتين بينهما فاصل زمني، ويتم المقارنة بين المحاولتين، فإذا كان هناك اتفاق بين المحاولتين، كانت درجة الثبات مرتفعة، والعكس صحيح. ويسمى هذان النوعان ثبات المحكمين rater reliability (انظر مبحث قياس ثبات تحليل البيانات، الفصل الخامس).

- قابلية النقل transferability: وهي مدى انطباق النتائج على سياقات أخرى، وهي تقابل صفة الصدق الخارجي في البحوث الكمية. وعلى الرغم من أن نتائج البحوث الكيفية نادرا ما يمكن تحويلها من سياق إلى آخر، فإن درجة قابلية النقل تعتمد على تشابه السياقات. كما أن قابلية النقل في البحوث الكيفية تقع على عاتق القارئ لا الباحث، فالقارئ هو من يحدد تطابق أو انسجام سياق الدراسة المستهدفة مع السياق الخاص به. وهذا يتطلب من الباحث وصف نشاطات البحث وعملياته وصفا مفصلا.

- الاعتمادية dependability: وهي اتساق النتائج ودرجة الثقة بها، وهي تقابل صفة الثبات في البحوث الكمية. وهذا يتطلب من الباحث وصف البحث بطريقة تمكن الآخرين من مراجعة كل تفاصيل البحث، بحيث يصلون إلى نتائج وتفسيرات قريبة جدا من تلك التي توصل إليها الباحث إذا قاموا بإعادة تحليل البيانات.

- التأكدية confirmability: وهي حيادية النتائج، وتتحقق من خلال توفير البيانات التي اعتمد عليها الباحث في تفسيراته، وهي تقابل صفة الموضوعية في البحوث الكمية، وكذلك تقابل صفة قابلية التكرار، بحيث يتمكن باحث آخر من فحص البيانات، ثم تأكيد تفسيرات الباحث الرئيس أو تعديلها أو رفضها.

وعلى الرغم من اعتناق بعض الباحثين الكيفيين لهذه المعايير الموازية، فقد تعرضت لشيء من الانتقاد، حيث يرى (Dornyei, 2007) على سبيل المثال أن كثرة المصطلحات قد تؤدي إلى مزيد من التشويش(١).

---

(١) من الأمثلة على بعض الدراسات الكيفية التي وفق فيها الباحثون في تحقيق الموثوقية إلى حد كبير الدراسة التي قام بها (van Batenburg, Oostdam, van Gelderen, Fukkink, & de Jong, 2020)، حيث كان هدفها فحص الفرص التفاعلية التي توفرها كتب تعليم اللغة الإنجليزية في هولندا، بحيث تسهم هذه الفرص في تعزيز معارف الطلاب في اللغة الإنجليزية وقدراتهم على استعمال هذه المعارف في السياقات التفاعلية الحقيقية. وقد تمكن الباحثون من وصف إجراءات البحث وسياقه وصفا مفصلا، كما تمكنوا من تحليل البيانات تحليلا عميقا ومفصلا، حيث قاموا بداية بتطوير خطة ترميز

من ناحية أخرى قام (Maxwell, 1992) بتقسيم الصدق في البحوث الكيفية إلى خمسة مكونات:

- الصدق الوصفي descriptive validity: وهو يتعلق بدقة أوصاف الباحث، ويرى Maxwell أن هذه الخاصية هي الخاصية الأولى للصدق؛ لأن جميع فئات الصدق الأخرى تعتمد عليها. وهي تعتمد على ما يمر به الباحث من خبرة، بحيث يتمكن من وصف كل ما يتعلق بالظاهرة المدروسة باستعمال ما يتوفر لديه من بيانات. ومن الإستراتيجيات المفيدة لتحقيق هذا النوع من الصدق تعدد الباحثين investigator triangulation، أي استعمال باحثين متعددين لجمع البيانات وتفسيرها (انظر مبحث التصميم الثلاثي، الفصل الثالث).

- الصدق التفسيري interpretive validity: ويركز هذا النوع من الصدق على ما تعنيه الأحداث والسلوكيات والأشياء المادية الملموسة للمبحوث نفسه، ومن الإستراتيجيات المفيدة لضمان هذا النوع من الصدق الحصول على تغذية راجعة من المبحوث أو ما يسمى فحص رأي المبحوث member check، الذي يتضمن اطلاع المبحوثين على النتائج ومناقشتهم فيها.

- الصدق النظري theoretical validity: وهو يشبه إلى درجة كبيرة الصدق الداخلي للبحوث الكمية، فهو يتعلق بمدى اشتمال وصف الباحث على مستوى مناسب من التجريد النظري وكيف تصف النظرية المختارة الظاهرة المدروسة وتفسرها.

التعميم generalizability: من المثير للانتباه أن Maxwell لم يستعمل مصطلح الصدق لوصف التعميم، رغم وجود مصطلح معروف للتعميم وهو الصدق الخارجي external validity. ويعود ذلك إلى أنه قسّم التعميم إلى تعميم داخلي وتعميم خارجي. ويشير كلا

ثلاثية المراحل محددة الفئات تحديدا دقيقا، مما يحقق الوصف الموضوعي والاستدلالات الذاتية من قبل الخبراء في أثر النشاطات في التعلم. وقد تم بعد ذلك التدقيق في خطة الترميز ثم مراجعتها بتطبيقها على عينة من البيانات، ثم استعمالها من قبل خبراء مدربين.

هذين النوعين من التعميم إلى توسيع الأوصاف لتشمل أشخاصا وسياقات وأزمنة لم تُدرس بطريقة مباشرة، رغم أن التعميم الداخلي يتضمن تعميما ضمن المجتمع أو المؤسسة المدروسة، في حين أن التعميم الخارجي يتضمن تعميما يشمل المجتمعات والمؤسسات الأخرى. وترى (Duff, 2008) أن كثيرا من الباحثين الكيفيين ينظرون إلى مصطلح التعميم بطريقة تشوبها كثيرا من الشك والارتياب؛ لأن ذلك يجعل المنهج الكيفي يشبه المنهج الكمي الذي يعتبر فيه التعميم من القضايا الأساسية. وهذا ما يجعل تقسيم Maxwell للتعميم مهما، فهو يقر بأن التعميم يؤدي دورا مختلفا في البحوث الكيفية عما هو عليه الحال في البحوث الكمية، ومن هنا فالتعميم الداخلي أكثر أهمية في البحوث الكيفية من التعميم الخارجي. كما يشدد أيضا على أن التعميم في البحوث الكيفية يتحقق من خلال تطوير نظرية مستقاة من الأشخاص أو المواقف المدروسة التي تساعد في فهم المواقف الأخرى. بعبارة أخرى، إذا كانت خصوصيات الدراسة غير قابلة للتعميم، فليس معنى هذا أن الأفكار والعمليات الملحوظة غير قابلة للتعميم أيضا، وهذا ما يفسر سبب أهمية بعض الحالات المدروسة. ومن الإستراتيجيات المفيدة لفحص التعميم تضمين حكم المبحوثين على قابلية تعميم الظاهرة المستهدفة (Duff, 2008).

- الصدق التقييمي: وهو يعني قياس كيف يقيّم الباحث الظاهرة المدروسة فيما يتعلق على سبيل المثال بفائدتها وخصوصياتها، أي كيف يحدد البحث قيمة الظاهرة المدروسة. وعليه يتعلق هذا النوع من الصدق باستعمال أطر التقييم الصريحة أو الضمنية في الوصف الكيفي مثل أخلاقيات البحث، مما يساعد في تقصي مدى انسجام المزاعم التقييمية مع الظاهرة المدروسة. وقد بدأ الصدق التقييمي يكتسب أهمية كبيرة في السنوات الأخيرة مع تصاعد الاهتمام بالقضايا الأخلاقية في البحوث في العلوم الاجتماعية واللسانيات التطبيقية (انظر مبحث أخلاقيات البحث العلمي، الفصل الأول).

إستراتيجيات تحقيق الصدق في البحوث الكيفية

هناك عدد من الإستراتيجيات التي يمكن استعمالها لتحييد مهددات الصدق وتحقيق الموثوقية في البحوث الكيفية (Dornyei, 2007):

أولا: بناء صورة لأمانة الباحث

إن من أهم الإستراتيجيات لتحقيق الموثوقية في البحوث الكيفية أن يتم خلق صورة للباحث في أذهان المتلقين بوصفه عالما يلتزم بالأمانة والمعايير العلمية. فالقراء في نهاية الأمر سوف يقررون وضع ثقتهم في البحث من خلال تشكيل رأي حول أمانة الباحث، وليس من خلال ما يذكره الباحث من وسائل الصدق التي يدّعي أنه التزم بها. وتتألف هذه الصورة الذهنية لأمانة الباحث من عدة مكونات صغيرة، وهناك عدد من الإستراتيجيات التي تساعد في إظهار المعايير التي يلتزم بها الباحث:

- ترك مجال للتدقيق: يستطيع الباحث من خلال تقديم وصف مفصل وتأملي للخطوات المتخذة للوصول إلى النتائج، التي تشمل الإجراءات المتكررة في جمع البيانات وتحليلها وتطوير أطر الترميز، أن يمكّن القارئ من مراجعة أي جزئية في البحث متى ما أرد ذلك؛ ومن ثم يُنمّي ثقة القارئ في طبيعة البحث المتسمة بالدقة والمعيارية.

- التسييق والوصف المكثف: إن تقديم نتائج البحث بصورة مفصلة في سياقاتها يساعد القارئ في الاندماج مع البحث، ويجعل القارئ قادرا على مقارنة سياق البحث مع السياق الخاص به، ثم تحديد النتائج التي يمكن أن تنطبق على السياق الخاص به. ويُفرّق (Davies, 1995) بين ثلاثة مكونات أساسية للوصف المكثف thick description: (١) وصف محدد عبارة عن نماذج ممثلة للبيانات، (٢) وصف عام عبارة عن معلومات عن الأنماط الشائعة في البيانات، (٣) تعليق تفسيري عبارة عن شروحات للظاهرة المدروسة وتفسير للمعاني استنادا إلى الدراسات السابقة.

- إبراز تحيزات الباحث متى ما أمكن ذلك: فنظرا لأهمية دور الباحث في كل مرحلة من مراحل البحث الكيفي، يعتبر إبراز تحيزات الباحث قضية مهمة في البحث، كما أنه يخلق سردا منفتحا وموثوقا يجد صدأ لدى القارئ (Creswell, 2003).

- تقصي الحالات الغريبة والمتطرفة والسلبية والتفسيرات البديلة: لا يوجد بحث تام كامل والقارئ يدرك ذلك، ومن هنا فإن الإشارة المباشرة للجوانب التي تخالف النتائج النهائية ومناقشتها لا يعتبر ضعفا، بل إن ذلك يزيد من مصداقية الدراسة. كما أن تقديم شروحات وتفسيرات بديلة لهذه الحالات بدلا من التخلص منها يساعد في بناء الثقة في البحث ونتائجه.

ثانيا: فحص الصدق/الثبات

إن الإستراتيجيات السابقة لا تضيف إلى صدق البيانات، وإنما تقنع القارئ بأن الدراسة صادقة؛ ولذا فإن الإستراتيجيات التالية تختلف عن سابقتها في أنها تتضمن خطوات قام بها الباحث أثناء الدراسة لضمان الصدق.

- التغذية الراجعة من المبحوث respondent feedback: نظرا للتشديد في البحوث الكيفية على الكشف عن المعاني التي يحملها المبحوث، من المهم أخذ رأي المبحوثين في نتائج الدراسة والتعليق على ما خلصت له الدراسة، حيث يمكن على سبيل المثال أن يقرأ المبحوث النسخة الأولية لنتائج البحث أو أن يستمع إلى عرض يشتمل على بعض النتائج غير النهائية؛ ومن ثم يمكن للمبحوث التعبير عن رأيه في مقابلة تُجرى لهذا الغرض تسمى مقابلة تصديقية validation interview. فإذا كان هناك اتفاق بين الباحث والمبحوث، فإن ذلك يعزز صدق الدراسة. بالمقابل، اختلف الباحثون في كيفية تفسير أي اختلاف قد يحدث بين الباحث والمبحوث، ففيما يتعلق بالصدق الوصفي يعتبر فحص رأي المبحوث member check مفيدا، كما أن مصادقة المبحوث يمكن أن تُعزز التعميم كما أشرنا إلى ذلك سابقا. لكن المشكلة تتعلق بالصدق

التفسيري، فالمبحوث قد لا يستطيع تفسير خبراته وآرائه بطريقة صحيحة. وبناء على ذلك، فإن أفضل طريقة للتعامل مع هذه الفحوصات المتعلقة بالصدق أن يتم التعامل معها على أنها بيانات إضافية يمكن أن تسهم في إقناع الآخرين بصدق الدراسة بعد تنفيذ التفسيرات المناسبة.

- فحص القرناء peer checking: تتضمن البحوث الكيفية عادة جداول فحص خاصة بالثبات يقوم بها بعض القرناء، وهي تتضمن دائما الطلب من أحد الزملاء أداء بعض أدوار الباحث بحيث يقوم باختبار نظم الترميز، ويمكن أن يقوم بنشاطات أخرى مثل تنفيذ مهمة ملاحظة، ثم مقارنة مدى اتفاق القرين مع الباحث (انظر مبحث قياس ثبات تحليل البيانات، الفصل الخامس)، وقد لا تقتصر وظيفته على ذلك، بل من الممكن أن يقوم بمراجعة أدوات البحث وإجراءاته على نحو مفصل. وهي إستراتيجية مفيدة حتى في حالة عدم الاتفاق؛ لأن ذلك يمثل تغذية راجعة لبقية إجراءات البحث، لكن لسوء الحظ من الصعب العثور على شخص متمكن ولديه الجاهزية والرغبة في الانخراط في هذا النشاط الذي يستغرق وقتا طويلا.

ثالثا: الإستراتيجيات المتعلقة بتصميم البحث

تعتبر الإستراتيجيات المتعلقة بتصميم البحث من أكثر العوامل إقناعا بصدق البحث، فهي تمثل جوانب في صميم البحث وليست مجرد عوامل إضافية. ويجب التنبيه إلى أن هذه الممارسات ليس بالضرورة أن تكون إستراتيجيات إجرائية، وإنما هي أمثلة على بعض الممارسات البحثية الجيدة:

- التصميم الثلاثي المتعلق بطرق البحث والبيانات (انظر مبحث التصميم الثلاثي، الفصل الثالث): يتضمن مفهوم التصميم الثلاثي استعمال طرق ومصادر ورؤى متعددة في البحث. ويعتبر التصميم الثلاثي أكثر الطرق فاعلية في تقليل حدوث التحيزات في البحوث الكيفية؛ وذلك لأن الوصول إلى نفس النتيجة والخلاصة حول

ظاهرة ما باستعمال طرق بحث وتحليل مختلفة يمثل دليلا قويا على صدق النتائج. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام ويصعب إيجاد إجابه شافية له هو كيف يمكن أن نُفسّر أي اختلافات قد تظهر بين النتائج المستقاة من أدوات البحث المختلفة؟

- الاندماج المطول والملاحظة المتواصلة: تتميز البحوث التي تشدد على حجم الاندماج مع الظاهرة أو المجتمع المدروس بالصدق الظاهري أكثر من غيرها، فالناس سوف ينظرون إلى بحث قام به باحث أمضى ١٤ عاما في مجتمع الدراسة على أنه بحث صادق حتى لو لم يكن كذلك (انظر مبحث الطريقة الإثنوقرافية، الفصل الثالث).

- تصاميم البحث الطولية: تتميز الدراسات الطولية بزيادة صدق الاستنباطات التي يُمكن أن تُستقى منها؛ لأنها تكشف الطرق النمائية وتوثق أنواع التفاعلات المختلفة التي تحدث مع مرور الزمن (انظر مبحث التصميم الطولي، الفصل الثالث).

اختيار العينة في البحوث الكيفية

يتخلف المنهج الكيفي عن المنهج الكمي في اختيار العينة sampling بشكل كبير. فالمبدأ الأساسي في المنهج الكمي مباشر، فالباحث يحتاج إلى عينة ضخمة حتى يتمكن من إزالة أو تسوية الفروق الفردية. بالمقابل، ينصب اهتمام البحوث الكيفية على وصف وفهم وتوضيح الخبرات الإنسانية؛ ومن ثم فهي موجهة نحو وصف جوانب تُؤلف أو تُشكّل خبرة ذات خصوصية، وليس تحديد السائد أو الشائع ضمن مجموعة ما. وبناء على ذلك، ليست البحوث الكيفية معنية بمدى تمثيل العينة أو مدى توزع الخبرة على مجتمع بحثي ما، على الأقل من الناحية النظرية. فالهدف الأساسي من اختيار العينة هو إيجاد أفراد قادرين على تزويد الباحث برؤى غنية ومتنوعة تتعلق بالظاهرة المدروسة. ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال استعمال العينة القصدية purposive sampling.

العينة القصدية والنظرية

نظرا لوجود قيود وحدود تتعلق بعدد المبحوثين الذين يمكن أن يتواصل الباحث معهم أو بعدد المواقع التي يمكن أن يزورها، يجب على الباحث أن يتخذ قرارات حول كيف يختار مبحوثيه، ومتى يضيف مبحوثين آخرين إلى العينة، ومتى يتوقف عن جمع مزيد من البيانات. يجب على الباحث، حتى عندما تكون العينة حالة واحدة، أن يختار جوانب هذه الحالة التي سوف يركز عليها؛ ولذا، يجب أن يكون هناك خطة في البحوث الكيفية في اختيار العينة تصف خصائص العينة (المشاركين، والسياق، والأحداث، والعمليات)، على أن تكون هذه الخطة متسقة مع هدف البحث. ويشدد (Punch, 2005) على أنه إذا لم يكن واضحا لدى الباحث أي الحالات أو الجوانب أو الأحداث التي يجب أن يدرسها، يجب عليه أن يعيد النظر في خطة البحث ويقضي وقتا أطول في صياغة أسئلة الدراسة.

وقد تحدث (Glaser & Strauss, 1967) في كتابهما المشهور في النظرية المجذرة grounded theory عن اختيار العينة النظري، مشددين على أهمية أن تتسم عملية اختيار العينة بالمرونة والاستمرارية، وأن تكون ذات طبيعة تطورية في اختيار المبحوثين أو المواقع المتعاقبة، موجهة بواسطة استكشافات الباحث الأولية، بحيث يتم اختبار الأفكار والمفاهيم النظرية الطارئة ثم تعديلها. ويؤكد (Silverman, ٢٠٠٥) أن العينة النظرية theoretical sampling حُولت من بحوث النظرية المجذرة إلى البحوث الكيفية بعامة، وهي تستعمل الآن بمعنى العينة القصدية.

التجول والإشباع وحجم العينة

يتفق الباحثون على أن عملية اختيار المبحوثين ينبغي أن تبقى مفتوحة بقدر المستطاع، بحيث يمكن، بعد أن يتم جمع البيانات الأولية وتحليلها، إضافة مبحوثين آخرين يمكن أن يسدوا الفجوات في الوصف الأولي أو يوسعوها أو يشكلوا تحديا لها. ويطلق على هذه العمية المتمثلة في الانتقال ذهابا وإيابا بين عملية جمع البيانات وتحليلها بعملية التجوّل iteration.

وعلى الرغم من أن عملية التجول هي عملية أساسية في اختيار العينة في البحوث الكيفية، فهي لا يمكن أن تستمر إلى الأبد؛ إذ يجب أن تتوقف في مرحلة ما. وليس هناك في الواقع قواعد أو إرشادات صارمة بخصوص ذلك، ولكنّ هناك اتفاقا بين الباحثين على أن عملية التجول يجب أن تستمر حتى نصل إلى مرحلة الإشباع saturation. ويعرف (Glaser & Strauss, 1967) الإشباع بأنه النقطة التي تبدو فيها أن إضافة أي بيانات أخرى لن يسهم في اكتشاف المزيد من المفاهيم والتصورات، وإنما هو تكرار لما سبق اكتشافه. بعبارة أخرى، الإشباع هو النقطة التي يصبح فيها الباحث واثقا من الناحية الميدانية أنه حصل على جميع البيانات اللازمة ليجيب على أسئلة بحثه. والباحثون عادة يقررون متى يتوقفون عن إضافة حالات جديدة وفقا للإشباع النظري واعتبارات عملية مثل الوقت المتاح والموارد المتوفرة (Eisenhardt, 1989). ويقترح (Lincoln & Guba, 1985) أربعة معايير تحدد متى يجب التوقف عن جمع مزيد من البيانات: (١) استنزاف المصادر، (٢) تشبّع الفئات وهي النقطة التي يصل فيها الباحث إلى الوثوق بأن الاستمرار في جمع البيانات لن يُنتج معلومات مفيدة، (٣) ظهور ظاهرة الانتظام، وهي النقطة التي يتضح فيها أن البيانات أصبحت تنتج نتائج متشابهة، (٤) التوسع المفرط، حيث لم تعد المعلومات الجديدة تنطبق على الفئات المحددة، ولم تعد تُسهم في ظهور فئات جديدة ذات قيمة.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام: ما الحجم الذي يجب أن تكون عليه العينة في البحوث الكيفية؟ إن الاعتماد على عملية التجول وما تتسم به من مرونة غير كاف، فالباحث يجب أن يضع خطة أولية حول حجم العينة حتى يتمكن من جدولة دراسته. ويرى (Dornyei, 2007) أن تضمين عينة أولية تتكون من ستة إلى عشرة مبحوثين في دراسة تعتمد على المقابلة كاف، مع إمكانية زيادة حجم العينة ليصل إلى ٣٥ مبحوثا بشرط أن يتم استعمال الحاسوب في تحليل البيانات. والنقطة الأساسية هنا أن أي دراسة كيفية مصممة بعناية تتطلب عينة صغيرة حتى يتمكن الباحث من الحصول على بيانات غنية كافية لفهم الظاهرة المستهدفة.

إستراتيجيات اختيار العينة

هناك عدد من الإستراتيجيات في تطبيق العينة القصدية، ويجب على الباحث عند تصميم خطة تتعلق باختيار العينة أن يأخذ بالحسبان بعض المسائل العملية المتعلقة بالوقت والمال وتوفر المبحوثين والاعتبارات المتعلقة بالإشباع، وهو ما يتم تجاهله من قبل بعض الباحثين. وكلما كانت العينة متجانسة، تحقق الإشباع بسرعة، ولكن على حساب ثراء وغنى الدراسة. وتعكس القائمة التالية من إستراتيجيات اختيار العينة في البحوث الكيفية مدى اتساع الحيز الذي يجب على الباحث أن يرمي فيه شبكته حتى يصل إلى الإشباع في مختلف المجالات البحثية. ومن المهم أن تكون إستراتيجية اختيار العينة صريحة منذ البداية حتى يتمكن الباحث من إيصال الخلفية المنطقية الأساسية للقارئ.

ويمكن تحقيق الإشباع بسرعة من خلال استعمال الإستراتيجيات الثلاث الآتية؛ لأنها تستهدف اختيار المبحوثين المتشابهين:

- العينة المتجانسة homogeneous sampling: يختار الباحث المبحوثين من مجموعة تشترك في بعض الخبرات ذات الصلة بهدف الدراسة، حيث يتمكن الباحث من خلال هذه الإستراتيجية من إجراء تحليل عميق للكشف عن الأنماط المشتركة في المجموعة ذات الخصائص المتشابهة(١).

- العينة النموذجية typical sampling: يختار الباحث المبحوثين الذين تعتبر خبراتهم نموذجا لموضوع البحث، كأن يكون جميع المبحوثين ممن درسوا لغة أجنبية في

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Bell, 2002، مذكور في Perry, 2011)، التي كان هدفها تقصي أنواع التفاعلات اللغوية التي تحدث أثناء النكات بين الناطقين الأصليين وغير الأصليين ودور ذلك في اكتساب اللغة الثانية. وقد اختار الباحث ٣ مبحوثين غير ناطقين أصليين يشتركون في ٤ معايير، (١) يتفاعلون بشكل منتظم مع الناطقين الأصليين، (٢) لديهم رغبة في تسجيل تفاعلاتهم خلال مدة زمنية طويلة، (٣) مستوى كفايتهم في اللغة الإنجليزية مرتفع، (٤) لا يواجهون صعوبات في فهم النكات باللغة الثانية.

المدرسة. وتفترض هذه الإستراتيجية أن لدى الباحث صورة للخصائص المستهدفة التي يمتلكها المبحوث الذي يمثل المتوسط. ومع أن الباحث لا يستطيع تعميم نتائجه في هذه الحالة بسبب صعوبة الادعاء بأن كل فرد يمتلك نفس الخبرة، إلا أن الباحث يستطيع وضع قائمة بالخصائص النموذجية للخبرة المستهدفة⁽¹⁾.

- العينة المعيارية criterion sampling: يختار الباحث مبحوثين يتحقق فيهم بعض المعايير المحددة مسبقا مثل مدراء شركات لم يجتازوا اختبار لغوي مهم، أو طلاب يتعلمون اللغة الإنجليزية اجتازوا اختبار TOFEL بنجاح، أو معلمين اجتازوا دورة تدريبية متقدمة⁽²⁾.

ويمكن أيضا الحصول على رؤى ذات قيمة كبيرة عندما لا يختار الباحث المبحوثين النموذجيين أو المعياريين، وإنما ينظر أيضا إلى مختلف الحالات بما فيها الحالات الخاصة. ومع أن هذه الطريقة تزيد من اتساع المدى الذي يمكن أن يصل إليه تحليل البيانات، إلا أنها، كما تؤكد ذلك (Duff, 2008)، قد تدفع الباحث إلى التركيز على الحالات غير النموذجية أو المتطرفة تركيزا يفوق التركيز على الحالات النموذجية الممثلة للعينة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإستراتيجيات الثلاث الآتية التي تتداخل فيما بينها:

- العينة ذات التفاوت الأقصى maximum variation sampling: يختار الباحث الحالات التي تمثل أشكال ودرجات مختلفة من الخبرة، كأن يختار مثلا مجموعات من متعلمي اللغة

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Palmer, El-Ashry, Leclere & Chang, 2007)، حيث اختار الباحثون ولدا فلسطينيا يبلغ من العمر ٩ سنوات، على اعتبار أنه يمثل الأطفال العرب الذين يلتحقون بالمدارس الأمريكية، فهو يمثل فئة من الأطفال يجب عليهم تطوير قدراتهم في اللغة الإنجليزية لتحقيق المتطلبات الأكاديمية في البيئة الجديدة، فالباحثون يعتبرون هذا الولد نموذجا للفئة المستهدفة.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Guardado, 2002)، حيث اختار ٤ عائلات لدراسة فقدان الأطفال الإسبان في كندا للغتهم الأصلية أو الحفاظ عليها، فقد اختار الباحث عائلتين بناء على وجود طفل واحد على الأقل فيهما عمره أكثر من ٦ سنوات ويتميز بالطلاقة باللغة الإنجليزية، في حين أن كفايته في اللغة الإسبانية متدنية. أما العائلتان الأخريان فقد تم اختيارهما لوجود طفل فيهما بنفس العمر يتميز بالطلاقة في كلتا اللغتين.

الثانية يمثلون مستويات لغوية متباعدة جدا. وتتيح هذه العملية للباحث أن يكتشف التفاوت بين المبحوثين مع تجاهل الصفات المشتركة التي قد تظهر، وفي هذه الحالة عندما يظهر نمط في العينة ككل، يستطيع الباحث أن يعتبر ذلك نمطا ثابتا مستقرا.

- العينة المتطرفة أو ذات الحالة المنحرفة extreme or deviant sampling: يختار الباحث، بنفس منطق العينة ذات التفاوت الأقصى، أكثر الحالات تطرفا أو انحرافا، كأن يختار مثلا أكثر الطلاب دافعية. وتتيح هذه الإستراتيجية للباحث أن يكتشف حدود الظاهرة وقيودها، وبالمقابل، إذا اشتركت الحالات المتطرفة في عناصر مشتركة، فهذا يعني أن هذه العناصر تمثل مكونات جوهرية للظاهرة المستهدفة⁽¹⁾.

- العينة الحرجة critical case sampling: يقوم الباحث بطريقة مقصودة باختيار الحالات التي تمثل الظاهرة تمثيلا تاما أو دراماتيكيا، سواء بسبب شدة الحالة أو فرادتها، كأن يختار الباحث مثلا متعلمي لغة نسوا تماما اللغة التي كانوا يستعملونها. فالحالة هنا تؤخذ على أنها تمثل الظاهرة المدروسة تمثيلا شاملا أو بارزا، ولا ينصب اهتمام الباحث هنا على ما يجده فحسب، بل على ما لا يجده أيضا؛ لأن عدم حدوث شيء ما في مثل هذه الحالات البارزة، يعني أنه من غير المحتمل أن تظهر في مواقع أخرى⁽²⁾.

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Ioup, Boustagui, El Tigi & Moselle, 1994)، حيث كان المبحوث امرأة بريطانية تتميز بالطلاقة في استعمال العامية المصرية، وهي حالة فريدة من نوعها، وذلك لأجل الكشف عما يميز هذه المرأة عن بقية الأشخاص الذين لم يصلوا إلى هذه الدرجة من الإتقان.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Borg, 1998)، حيث كان المبحوث معلما واحدا اختير لدراسة خبرته الشخصية وتأثير نظامه التدريسي في تدريسه للقواعد. فالمبحوث ناطق باللغة الإنجليزية يبلغ من العمر 40 عاما، وتمتد خبرته في تدريس اللغة الإنجليزية لغة أجنبية إلى أكثر من 15 عاما، ولديه مؤهلات عليا في تدريس اللغة، كما أنه من أكثر المعلمين مهارة في المعهد الذي يعمل فيه، وقد اختاره Borg بناء على سمعته المهنية المميزة.

وهناك إستراتيجيات لا تستند إلى أي أسس نظرية، وهي:

- عينة كرة الثلج أو العينة المتسلسلة snowball or chain sampling: المرحلة الأولى في هذه الإستراتيجية تتمثل في إعداد قائمة بعدد من المبحوثين الأساسيين، الذين يُطلب منهم تجنيد مبحوثين آخرين يشبهونهم في بعض الخصائص ذات الصلة بالظاهرة المدروسة. وتعتبر هذه الإستراتيجية مثالية في دراسة الخبرات النادرة⁽¹⁾.

- العينة الانتهازية opportunistic sampling: هي إستراتيجية غير مخطط لها وتُنفّذ بطريقة المصادفة، فهي تنفذ بطريقة ارتجالية، فالباحث عندما يكون في الحقل قد يصادف أحيانا مبحوثين يرى أنهم يجب أن يضمنوا في عينة الدراسة، ثم يقوم بتضمينهم في دراسته. والمشكلة أن مثل هؤلاء المبحوثين قد لا يعكسون دائما ما يحتاجه الباحث، على الرغم من أن عملية اختيارهم تنسجم مع الطبيعة الطارئة للبحوث الكيفية.

- العينة الملاءمة convenience sampling: تعتبر هذه الإستراتيجية أكثر إستراتيجيات اختيار العينة انتشارا واستعمالا. وهي ليست عينة قصدية وإنما عينة عملية، فالباحث يختار المتوفر من المبحوثين. والواقع أنه لا يمكن استعمال هذه الإستراتيجية في المواقف المثالية، لكن كثيرا من البحوث تُجرى في مواقف غير مثالية تحت ضغوطات الوقت والموارد. ومن إيجابيات هذه الإستراتيجية أنها تضم مبحوثين لديهم الرغبة في المشاركة، وهو من الشروط الأساسية للحصول على بيانات غنية. بالمقابل، قد لا

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Lam & Rosario-Ramos, 2009)، التي كان هدفها تقصي كيفية استعمال المهاجرين الشباب من خلفيات ثقافية مختلفة في الولايات المتحدة وسائل الإعلام الرقمية لتكوين علاقات اجتماعية، وللتفاعل مع الأخبار سواء أكانت في الولايات المتحدة أم في بلدانهم الأصلية. وقد حدد الباحثان في البداية ١٨ مبحوثا من خلال مسح قاما به أظهر أن أفراد هذه المجموعة يتواصلون مع أصدقائهم في بلدانهم الأصلية. وقد طلب الباحثان بعد إجراء مقابلات مع هؤلاء المهاجرين الشباب عما إذا كانوا يعرفون مهاجرين آخرين لا زالوا يتواصلون مع الناس في بلدانهم الأصلية، وقد تمكن الباحثان بهذه الطريقة من إضافة ١٧ مبحوثا آخر إلى عينة دراستهما.

يحدث الإشباع إطلاقا؛ ومن ثم فهذه الإستراتيجية قد توفر المال والوقت والجهد، ولكن على حساب المصداقية (Miles & Huberman, 1994)(١).

المنهج المزجي

يطلق الباحثون على الدراسات التي تجمع بين المنهجين الكمي والكيفي مصطلح المنهج المزجي(٢) mixed methods research (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003)، وهو يعتبر منهجا ثالثا من مناهج البحث، يعتمد على جمع بيانات كمية وكيفية وتحليلها والدمج بينها في إحدى مراحل البحث في دراسة واحدة، لأجل فهم الظاهرة المستهدفة فهما أكثر عمقا. فمصطلح المزج يعني دمج البيانات الكمية والكيفية أو الربط بينها في إحدى مراحل البحث أو جميعها، علما بأن كثيرا من الباحثين كانوا في السابق يستعملون المنهجين الكمي والكيفي دون أن يتم دمجهما إلا في نهاية الدراسة عند الإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد أقر استعمال المنهج المزجي عدد من أبرز العلماء المتخصصين في مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، حيث شهدت أدبيات مناهج البحث دعوات للجمع بين المنهجين الكمي والكيفي، حيث يشدد (Miles & Humberman, 1994) في هذا الصدد على أهمية أن يدعم المنهجان بعضهما بعضا، ويؤيدهما (Strauss & Corbin, 1998)، اللذان يؤكدان على أن الجمع بين المنهجين يمكن أن يساعد في بناء نظريات متعددة.

---

(١) قام (Abraham & Vann, 1987) في دراستهما المتعلقة بإستراتيجيات تعلم اللغة باختيار مبحوثين اثنين من بين ١٥ طالبا يمثلون ثلاث مجموعات: مجموعة ناجحة، ومجموعة متوسطة النجاح، ومجموعة غير ناجحة، حيث اختار الباحثان مبحوثا من المجموعة الناجحة، ومبحوثا من المجموعة غير الناجحة من خلال إخضاع جميع الطلاب الخمسة عشر إلى عدد من المهمات مع إجراء مقابلة مع كل واحد منهم، ليقع الاختيار بعد ذلك على هذين المبحوثين. بالمقابل، قامت (Kouritzen, 1999، مذكور في Duff, 2008) في دراستها المتصلة بفقدان اللغة باختيار المبحوثين عن طريق إعلان قامت بنشره في صحيفة في إحدى المدن الكندية.

(٢) هناك من يستعمل مصطلح المنهج المختلط.

وتعود عملية جمع بيانات متنوعة في بحوث العلوم الاجتماعية إلى بداية القرن العشرين، حيث يؤكد (Maxwell & Loomis, 2003) في هذا الصدد على أن الجمع بين مذاهب البحث المختلفة مثل الجمع بين المذاهب الطبيعية السياقية مع المذاهب التجريبية له تاريخ طويل في بعض العلوم، مثل دراسة السلوك الحيواني والجيولوجيا. ورغم ذلك، لم تظهر الدعوة إلى استعمال المنهج المزجي إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، فقد دعا (Campbell & Fiske, 1959، مذكور في Dornyei, 2007) إلى استعمال عدة طرق بحثية للمصادقة على تصاميم البحوث، وقد كانت دعوتهما هذه وسيلة للتشجيع على استعمال طرق متعددة وجمع أشكال وصيغ مختلفة من البيانات في دراسة واحدة.

وتعتبر البداية الحقيقية للجمع بين المنهجين الكمي والكيفي السبعينيات الميلادية، وذلك مع ظهور التصميم الثلاثي triangulation في العلوم الاجتماعية (انظر مبحث التصميم الثلاثي، الفصل الثالث). وقد اُستعير المصطلح من الملاحة البحرية والمسح الأرضي، الذي يشير إلى طريقة تحديد موقع غير معروف لنقطة من خلال قياس العمليات من نقطتين معروفتين (Erzberger & Kelle, 2003)، ولكن المصطلح أصبح في العلوم الاجتماعية يعني الجمع بين مصادر مختلفة للبيانات لنفس الظاهرة. وقد دافع (Denzin, 1978، مذكور في Dornyei, 2007) عن التصميم الثلاثي باعتباره طريقة للمصادقة على الفرضيات من خلال دراستها بطرق متعددة، وتعتبر آراؤه العقيدة الرئيسة في المنهج المزجي، حيث يشدد على أن التصميم الثلاثي يساعد في معالجة ضعف بعض أدوات البحث من خلال ما تتمتع به بعض الأدوات الأخرى من قوة، ثم تعزيز الصدق الداخلي والخارجي للدراسة.

وقد أصبح المنهج المزجي منذ التسعينيات الميلادية المنهج الثالث من مناهج البحث، حيث أصبح منهجا معترفا به من قبل المتخصصين في مناهج البحث (Tashakkori & Teddlie, 1998). وقد قام (Niglas, 2004)، مذكور في(Raizi & Candlin, 2014) بتقصي استعمال المناهج الكمية والكيفية والمزجية في ١٥ دورية علمية، وتوصل إلى أن ١٩٪ من الدراسات قام أصحابها بتوظيف شكل من أشكال المنهج المزجي. كما قام (Alise & Teddlie, 2010) بتقصي استعمال المناهج البحثية المستعملة في العلوم الصرفة (علم

النفس وعلم الاجتماع) والتطبيقية (التعليم والتمريض)، فوجدا اختلافات كبيرة بين الحقلين، حيث كانت نسبة البحوث المزجية في العلوم التطبيقية (١٦٪)، في حين كانت نسبتها في العلوم الصرفة (٦٪).

أما في اللسانيات التطبيقية، فقد بدأ يشيع مؤخرا استعمال المنهج المزجي، حيث يشير (Magnan, 2006)، على سبيل المثال، إلى أن ٦,٨٪ من البحوث المنشورة في مجلة The Modern Language Journal بين عامي ١٩٩٥ و٢٠٠٥ هي بحوث تستعمل المنهج المزجي، وهي نسبة كبيرة إذا قارناها بعدد البحوث الكيفية المنشورة في نفس المجلة في نفس الفترة والتي لم تتجاوز ٢٠٪. إضافة إلى ذلك، قام (Hashemi, 2012) بمراجعة ٢٣٧ دراسة منشورة ما بين (١٩٩٥-٢٠١٢) في دوريات علمية مختلفة في حقل اللسانيات التطبيقية، فوجد أن ٢٠٥ دراسات (حوالي ٧٥٪) قام أصحابها بالجمع بين المنهجين الكمي والكيفي في مختلف مراحل البحث. ومع ذلك، لا زال المنهج المزجي يحتاج إلى مزيد من العناية في اللسانيات التطبيقية، وإلى أن يُطبّق بطرق أكثر دقة (Lazaraton, 2005). ويحتاج كذلك إلى توضيح أسسه وخصائصه وطرق تنفيذه، حتى نزيل سوء الفهم المنتشر بين الباحثين (Raizi & Candlin, 2014)⁽¹⁾.

الأسس الفلسفية للمنهج المزجي

تستند الفلسفة المفاهيمية للمنهج المزجي إلى ثلاث نظريات أو مفاهيم، وهي الواقعية الناقدة critical realism، والنظرية الناقدة critical theory أو التعلم التحولي transformative learning، والذرائعية pragmatism (Raizi & Candlin, 2014). وتسعى الواقعية الناقدة إلى تحويل انتباه الباحث من الحدث إلى الآليات التي تمثل أساس الحدث، مؤكدة على أن فهم الظاهرة الاجتماعية وتفسيرها يتطلب الغوص عميقا في الظاهرة المدروسة وآلياتها،

---

(١) هناك دوريتان من الدوريات الأكاديمية متخصصة في المنهج المزجي وهما:
Journal of Mixed Methods Research وهي متخصصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية والسلوكية والصحية.
International Journal of Multiple Research Approaches وهي متخصصة في العلوم الاجتماعية والتربوية.

وليس مجرد التركيز على الحدث نفسه. فالحقيقة من الناحية المفاهيمية هي بنية متعددة الأبعاد والطبقات، مما يتطلب من الباحث توظيف منهجيات بحثية مناسبة لدراسة كل بعد وكل طبقة وفهمها فهما عميقا. بعبارة أخرى، المنهج المزجي وفق الواقعية الناقدة يسعى إلى تأطير الحقيقة تأطيرا مفاهيميا على مستويات مختلفة وبأبعاد متعددة، متسائلا عن الكيفية التي يمكن من خلالها إنتاج المعارف المتعلقة بالموضوع المدروس باستعمال الطرق الكمية والكيفية.

من ناحية أخرى، يرى عدد من الباحثين وعلى رأسهم (Mertens, 2003)، التي ترى، وفقا لخبرتها الطويلة، أن النظرية الناقدة يمكن أن توفر إطارا فلسفيا متماسكا للمنهج المزجي. فعلى سبيل المثال، ترى Mertens أن الباحثين الذين يدرسون علاقات القوة وصلتها بحياة وخبرات الجماعات المهمشة، سيجدون مدى قيمة استعمال الطرق الكمية والكيفية أو المزج بينهما لجمع البيانات وتحليلها بصورة أكثر وضوحا واكتمالا، فهذه الطرق الشمولية يمكن أن تعالج قضايا اللامساواة والعدالة الاجتماعية بشكل أكثر شمولية وعمقا. بمعنى أن الباحثين المعتنقين للنظرية الناقدة يدعمون استعمال أي منهجية بحثية، سواء أكانت كمية أم كيفية أم مزجية، تمكنهم من الوصول إلى نتائج تعزز العدالة الاجتماعية.

أما الذرائعية (النفعية) فهناك عدد كبير من الباحثين الذين يؤمنون بأنها هي الفلسفة المناسبة للمنهج المزجي (من هؤلاء Creswell, 2003; Tashakkori & Teddlie, 1998; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). والذرائعية مرحلة تمثل حلا وسطا بين الجزمية والتشككية، فهي تسعى إلى الحلول العملية وتساعد الباحثين في الوصول إلى إجابات عملية عن أسئلتهم البحثية. ومن هنا تسعى الذرائعية باعتبارها إطارا مفاهيميا للمنهج المزجي إلى الوصول إلى المنهجية المناسبة لأسئلة البحث التي تعتبر محورية، فالباحثون المزجيون المعتنقون للذرائعية يستعملون أسئلة البحث على أنها منصة يُنطلق منها لتحديد طرق البحث، مما يمكّن الباحث من تقصي بعض الأسئلة المهمة من خلال

الطرق المزجية بشكل لا يمكن معالجتها بالطرق الأحادية. من ناحية أخرى، يسعى المنهج المزجي إلى سد الفجوة بين القطبين الوضعية Positivism والبنيوية Constructivism(١)، فهناك من يرى أن التنافس بين منهجيات البحث لا يساعد في تطور المعرفة؛ ولذا ينبغي البحث عن وسائل للجمع بين المنهجين الكمي والكيفي، ومحاولة التركيز على مواطن القوة في كليهما ودمجهما في دراسة واحدة لزيادة قوة كل منهما وتقليل ضعف كل منهما (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). ويرى (King, 2010) أن حدة الجدل والنزاع بين القطبين الكمي والكيفي لم تعد كما كانت عليه في التسعينيات الميلادية، حيث يؤكد (Melzi & Caspe, 2010) على أن هناك إدراكا متزايدا بالحاجة إلى دمج المنهجين الكمي والكيفي لفهم الظواهر الإنسانية فهما أكثر اكتمالا. إن المنهج المزجي منهج يجمع بين الممارسات البحثية الكمية ذات الجذور الوضعية وما بعد الوضعية، والممارسات البحثية الكيفية ذات الجذور البنيوية والطبيعية (انظر مبحث المداخل البحثية، الفصل الأول)، ليصبح منهجا بحثيا ذرائعيا pragmatic research approach.

الخصائص الرئيسة للمنهج المزجي

إن أسهل طريقة لتعريف المنهج المزجي هو أنه نوع من الجمع بين المنهجين الكمي والكيفي في دراسة واحدة. وبما أننا سبق أن قمنا باستعراض خصائص المنهجين الكمي والكيفي، فليس هناك حاجة لإعادة ذلك هنا، وعليه فالقضية الرئيسة هي في كيفية الجمع بينهما. والواقع أن طرق الجمع بينهما متعددة ومتنوعة وغنية وتتجاوز أسلوب تتابعهما، بحيث يتبع أحدهما الآخر في تصميم الدراسة، والجمع بينهما يكون في مرحلتي جمع البيانات وتحليلها.

---

(١) رغم أن هناك من يشكك في إمكانية الجمع بينهما (Howe, ١٩٨٨).

هذه الطبعة إهــداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أغراض استعمال المنهج المزجي

هناك خمسة أغراض للمنهج المزجي تتعلق بإسهاماته في تصميم البحوث وتنفيذها، وهي التصميم الثلاثي(١) triangulation (انظر مبحث التصميم الثلاثي، الفصل الثالث)، والتكاملية complementarity، والتطورية development، والاستهلال initiation، والتوسع expansion (Raizi & Candlin, 2014).

التصميم الثلاثي: يعرف (Denzin, 2012) التصميم الثلاثي بأنه استعمال أكثر من أداة في جمع البيانات وتحليلها عند دراسة ظاهرة ما، لأجل تحقيق التواؤم بين النتائج المستقاة من مختلف الأدوات، ثم التخلص من التحيزات التي تحدث عند استعمال أداة واحدة(٢). ويشير (Denzin, 2012) إلى أن التصميم الثلاثي كان يعني في صورته الأولية استعمال أدوات كيفية متعددة، وليس الجمع بين الأدوات الكمية والكيفية. كما يشير (Flick, 2007) إلى مسألة مهمة، وهي أن التصميم الثلاثي ليس وسيلة لتحقيق المصداقية، بل هو بديل عن المصداقية في محاولة الوصول إلى فهم عميق للظاهرة المدروسة. وهذه المسألة، كما يؤكد ذلك (Raizi & Candlin, 2014)، تمثل تحديا للباحثين المزجيين، فمتى وكيف وإلى أي مدى ينبغي استعمال التصميم الثلاثي في البحوث المزجية لتحقيق فهما أكثر شمولية للظاهرة محل الدراسة؟ والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق: كيف يمكن تفسير أي تضارب في النتائج عند تطبيق التصميم الثلاثي؟ والواقع أن تقصي وتمحيص النتائج المتضاربة يمكن أن يؤدي إلى أفهام أكثر عمقا، خاصة إذا تضمن ذلك جمع بيانات إضافية. وهناك نقطة ينبغي التنبه إليها وهي أن مصطلح التصميم الثلاثي يستعمل في بعض كتب منهجيات البحث العلمي مرادفا للمنهج المزجي، مما دعا (Tashakkori & Teddlie, 2003b) إلى المطالبة بعدم استعمال هذا المصطلح من قبل أنصار المنهج المزجي.

---

(١) هناك من يستعمل مصطلح التثليث.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Chen, 2008) حول استعمال معلمي اللغة الإنجليزية للشبكة العنكبوتية في تدريس اللغة، حيث صرح Chen بأن الهدف من استعمال المنهج المزجي هو تحقيق التصميم الثلاثي.

التكاملية: تستعمل النتائج الكمية والكيفية في الدراسات المزجية لتفسير جوانب مختلفة من الظاهرة المدروسة، فالتكاملية تتمثل في رؤية الظاهرة المدروسة باعتبارها متعددة الطبقات والأبعاد؛ ولذا تستعمل الطرق الكمية والكيفية في الإجابة عن أسئلة بحثية مختلفة ترتبط بمختلف طبقات أو أبعاد الظاهرة المدرسة، فكل طريقة تستعمل لتسليط الضوء على طبقة من الطبقات. ويمكن تحقيق التكاملية من خلال تطبيق كل طريقة على نحو تفاعلي وتزامني لتسليط أكبر قدر ممكن من الضوء على الظاهرة وتعقيداتها(١).

التطورية: تحدث التطورية عندما تستعمل نتائج إحدى الطرق أو إحدى مراحل الدراسة في تطوير مرحلة أخرى، كأن تستعمل نتائج مقابلات مع عدد من المعلمين حول حياتهم المهنية في تطوير استبانة لجمع بيانات من عينات أكبر من المعلمين. وتُطبّق المرحلتان أو الطريقتان في هذه الحالة بطريقة تتابعية؛ لأن الأنماط المكتشفة في المرحلة الأولى تُستعمل لتطوير المرحلة التي تليها. وبناء على ذلك، فإن أفضل تصميم يمكن استعماله في أي دراسة مزجية تطورية أن تطبق المرحلتان الكمية والكيفية على نحو تتابعي، كل مرحلة مستقلة عن الأخرى(٢).

الاستهلال: تسعى الدراسات ذات النزعة الاستهلالية إلى الكشف عن التناقضات والمفارقات من خلال إعادة صياغة أسئلة البحث أو النتائج المستقاة من إحدى الطرق /

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Lee & Greene, 2007) لقياس الصدق التنبؤي لأحد اختبارات تحديد المستوى في اللغة الإنجليزية، حيث كان هدف الدراسة تقصي العلاقة بين درجات المبحوثين في اختبار تحديد المستوى وثلاثة مقاييس أخرى للأداء الأكاديمي (متوسط درجات الطلاب، وتقييمات المعلمين، والتقييم الذاتي من قبل الطلاب). وقد قام الباحثان بجمع كمية كبيرة من البيانات الكمية والكيفية عن طريق فحص الوثائق والمقابلات والاستبانات، علما بأن حجم العينة بلغ ١٠٠ طالب و٥٥ معلما.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Mazdayasna & Tahririan, 2008) لأجل تحليل الحاجات في سياق اللغة لأغراض خاصة؛ إذ اشتملت الدراسة على مقابلات محدودة المدى، بحيث استعمل الباحثان البيانات المستقاة من هذه المقابلات في تصميم استبانة واسعة المدى.

الأدوات في ضوء النتائج المستقاة من الطرق/الأدوات الأخرى. فالتناقضات المسجلة تشجع الباحث ليقوم بعملية جديدة من جمع البيانات وتحليلها باستعمال طريقة/أداة أخرى لأجل الحصول على رؤى جديدة تتعلق بطبيعة ومصدر هذه النتائج المتناقضة. وبناء على ذلك، يتطلب الاستهلال مذهبا تكراريا في عملية البحث، قد لا يكون مخططا له منذ البداية (Greene, Caracelli & Graham, 1989). ولعل أفضل طريقة لفهم البحوث المزجية ذات النزعة الاستهلالية النظر إلى الحقيقة على أنها متعددة الأبعاد، تتطلب من الباحث دراسة مختلف الأبعاد باستعمال طرق ومذاهب مختلفة، ويمكن في هذه الحالة استعمال الطرق التزامنية أو التتابعية على حد سواء(١).

التوسع: تسعى الدراسات ذات النزعة التوسعية إلى توسيع مجال الدراسة وعمقها وتركيزها من خلال استعمال طرق/أدوات مختلفة لدراسة مختلف مكونات الظاهرة المدروسة. ويرى (Greene, Caracelli & Graham, 1989) أن هذه الخاصية هي أكثر الأغراض الخمسة للبحوث المزجية مرونة؛ ومن ثم يكثر استعمالها. والبحوث المزجية ذات الصبغة التوسعية تستعمل الطريقتين الكمية والكيفية جنبا إلى جنب دون الحاجة إلى دمجهما في جميع الحالات. ويمكن تنفيذ المرحلتين بطريقة تتابعية أو تزامنية، علما بأن فصل المرحلتين يسمح لكل منهما بالالتزام بقوانين وأعراف كل طريقة كمية أو كيفية(٢). ويطرح بعض الباحثين (مثل Bazeley, 2004، مذكور في Riazi & Candlin, 2014) شكوكا حول اعتبار مثل هذه الدراسات التي تفصل بين الطريقتين دراسات مزجية.

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Wesely, 2010) لأجل دراسة الدافعية في تعلم اللغة عند الأفراد في بداية سن البلوغ، حيث قام الباحث بتوزيع استبانة على ١٣١ طالبا متخرجا من ٥ مدارس ابتدائية، ثم قام بإجراء مقابلة مع ٣٣ طالبا منهم.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Kim, 2009) لتقصي كيف يقيس الناطقون باللغة الإنجليزية وغير الناطقين بها الأداء الشفهي لمتعلمي اللغة الإنجليزية، حيث تمثلت البيانات الكمية في درجات الاختبار، أما البيانات الكيفية فكانت عبارة عن تعليقات المعلمين حول المعايير التي استعملوها في التقييم.

وبناء على ما تقدم، يرى (Dornyei, 2007) أن السبب الرئيس الذي يجعل بعض الباحثين يلجؤون إلى المنهج المزجي، هو محاولتهم فهم الظواهر المعقدة فهما عميقا، فالمنهج المزجي يساعد الباحث في الوصول إلى فهم أكثر اكتمالا وشمولا للظاهرة المستهدفة، بحيث يمكن استقصاؤها من عدة زوايا؛ ولذا تشدد (Mertens, 2003) على أن للمنهج المزجي فائدة كبيرة عندما نريد أن ندرس قضية منغمسة في سياق اجتماعي معقد. ويرى (Greene, Caracelli & Graham, 1989) أن هناك أربع وظائف أساسية يمكن للمنهج المزجي من خلالها تقديم صورة أكثر اكتمالا للقضية المدروسة: (١) تستعمل الطريقة المزجية لتقصي جوانب مختلفة ومتداخلة من الظاهرة المستهدفة، مما ينتج عنه فهما غنيا لها، فالنتائج الإضافية التي يحصل عليها الباحث يمكن أن تنتج صورة تامة عن العالم الاجتماعي، كما هو الحال في لعبة الصورة المتقطعة. وهذه الفكرة دائما ما يبرهن بها أنصار المنهج المزجي على فائدة هذا المنهج، بقولهم إن البحوث الكيفية تستعمل لاستكشاف ظاهرة جديدة وتطوير فرضية مبدئية، التي يتم اختبارها من خلال تطبيقها على عينة كبيرة باستعمال الطرق الكمية. (٢) تستعمل الطرق الكمية والكيفية بطريقة تتابعية بحيث تساعد نتائج الطريقة الأولى في تطوير الطريقة الثانية، فعلى سبيل المثال، يمكن استعمال طريقة المقابلة الجماعية للمساعدة في تصميم الاستبانة. ويمكن أيضا توظيف هذه المسألة في عملية اختيار العينة؛ إذ يمكن مثلا استعمال الاستبانة لاختيار مبحوثين تطبق معهم المقابلة. (٣) لا تنتج الطريقة المزجية دائما نتائج متسقة، بل قد تنتج نتائج متضاربة، مما يساعد الباحثين في توليد آراء متناقضة تساعد الباحثين في إعادة طرح أسئلتهم مما يؤدي إلى رؤى جديدة. (٤) الطريقة المزجية تساعد أحيانا في توسيع نطاق الدراسة من خلال تضمين مكونات متعددة، فعلى سبيل المثال يمكن استعمال طريقة كيفية لاستكشاف بعض جوانب برنامج تعليمي ثم تستعمل طريقة كمية لقياس نواتج البرنامج. من ناحية أخرى، قد تكون نتائج المنهج المزجي مستساغة أكثر من نتائج الطرق الأحادية عند كثير من الناس، مما يزيد من درجة موثوقية الدراسة. كما أن الدراسات المزجية يمكن أن تنشر في كل من الدوريات العلمية ذات التوجه الكمي وذات التوجه الكيفي، مما يزيد من عدد مستقبليها وقرائها.

أنواع تصاميم البحوث المزجية

هناك عدة تصنيفات لأنواع تصاميم البحوث المزجية (انظر على سبيل المثال Creswell, 2003; Maxwell & Loomis, 2003)، ومع ذلك، فالتصاميم الفعلية المستعملة في الدراسات الميدانية تتجاوز هذه التصنيفات عددا وشكلا. ويصنف (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003) تصميم الدراسات المزجية إلى نوعين رئيسين: تصميم تتابعي، وتصميم تزامني. ويتم في التصميم التتابعي جمع بيانات كمية أو كيفية أولا، ثم يتبع ذلك جمع بيانات النوع الآخر، مع اعتماد كل مرحلة على الأخرى، كأن يقوم الباحث على سبيل المثال بإجراء مقابلات مع مجموعة من معلمي اللغة العربية لغة ثانية حول اتجاهاتهم نحو طرق تقييم الكفاية اللغوية المستعملة في برامج تعليم اللغة العربية، ثم يتبع ذلك بتوزيع استبانة، اعتمد في تصميمها على نتائج المقابلة، على مجموعة كبيرة من معلمي اللغة العربية. بالمقابل، يتميز التصميم التزامني بجمع البيانات الكمية والكيفية في نفس الوقت، مع استقلال كل مرحلة، كأن يقوم الباحث على سبيل المثال بتقديم اختبار في فهم المقروء لمجموعة من المبحوثين (بيانات كمية) مع إجراء مقابلات فردية مع مجموعة من المبحوثين (بيانات كيفية) لتقصي إستراتيجيات فهم المقروء التي يستعملها المبحوثون في فهم النص. وقد توصل (Collins, Onwuegbuzie & Jiao, 2007) في دراسة مسحية للدراسات المزجية في عدة حقول من العلوم الاجتماعية إلى أن ٦٦٪ من الدراسات استعملت التصميم التزامني(١)، في حين أن ٣٣٪ من الدراسات استعملت التصميم التتابعي.

من ناحية أخرى، يرى (Dornyei, 2007) أن أفضل طريقة لتصنيف البحوث المزجية هي من خلال النظر إلى مسألتين: تتابع الطرق والطريقة المسيطرة. بمعنى أنه قد يكون استعمال

---

(١) من الأمثلة على ذلك في حقل تعليم اللغة العربية لغة ثانية الدراسة التي قامت بها (الزيدان، ١٤٤١هـ) التي كان هدفها الكشف عن الهوية المهنية لمعلمات اللغة العربية لغة ثانية في بعض الجامعات السعودية؛ إذ استعملت الباحثة الاستبانة والمقابلة، حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على ٤٤ معلمة وأجرت مقابلات مع أربع معلمات.

الطريقة الكمية والكيفية في نفس الوقت أو تستعمل أحدهما بعد الانتهاء من الأخرى كما ذكرنا ذلك سابقا، وأن تكون أحدهما هي الطريقة الرئيسة في الدراسة والأخرى الطريقة الفرعية أو أن تتساوى الطريقتان في المكانة والوزن. وبهذه الطريقة ينتج تسعة تصاميم على النحو التالي (علامة + تعني أن الطريقتين تستعملان في نفس الوقت، وعلامة ← تعني أن هناك تتابع في الاستعمال، وعلامة [ ] تعني أن الطريقة التي بين القوسين هي الطريقة الرئيسة)، علما بأن هذه القائمة قد تصبح أطول من ذلك إذا لم نقتصر على مرحلتين في البحث:

نوع الدراسة	مثال	الجزء الرئيس في الدراسة	تصميم الدراسة
-[كيفية] + [كمية]	الجمع بين مقابلة غير مقيدة وأداة ملاحظة كمية	متساويتان	تزامني
-[كيفية] + كمية	مقابلة غير مقيدة (الأصل) مضاف إليها استبانة (الفرع)	الكيفية	تزامني
-[كمية] + كيفية	دراسة تجريبية (الأصل) مع إجراء مقابلة غير مقيدة (الفرع)	الكمية	تزامني
-[كيفية] ← [كمية]	مقابلة تتبعها استبانة	متساويتان	تتابعي
-[كمية] ← [كيفية]	استبانة تتبعها مقابلة	متساويتان	تتابعي
-[كيفية] ← كمية	مقابلة (الأصل) تتبعها استبانة إضافية (الفرع)	الكيفية	تتابعي
- كيفية ← [كمية]	استبانة مسحية (الفرع) يسبقها مقابلة مساعدة (الأصل)	الكمية	تتابعي
-[كمية] ← كيفية	استبانة مسحية (الأصل) تتبعها مقابلة مساعدة (الفرع)	الكمية	تتابعي
- كمية ← [كيفية]	دراسة قائمة على المقابلة (الأصل) يسبقها استبانة مساعدة (الفرع)	الكيفية	تتابعي

علاوة على ذلك، يشدد (Tashakkori & Teddlie, 1998) على أهمية تحديد المرحلة التي تتم فيها الدمج: صياغة أهداف البحث أو مرحلة جمع البيانات أو مرحلة تحليل البيانات أو مرحلة تفسير البيانات، علما بأن صياغة أسئلة البحث في البحوث المزجية من المسائل المحورية في تصميم أي دراسة، فأسئلة البحث إلى جانب تصميم الدراسة وأغراضها تمثل خطة طريق لبقية عناصر الدراسة. كما أن صياغة أسئلة البحث في البحوث المزجية أصعب بكثير من صياغتها في البحوث الأحادية؛ لأنها تتضمن صياغة أسئلة كمية وكيفية في نفس الدراسة.

من ناحية أخرى، يشدد (Raizi & Candlin, 2014) على أن صياغة أسئلة البحث في الدراسات المزجية ينبغي أن يتبع تصميم الدراسة (تزامني/تتابعي، الطريقة المسيطرة)، والغرض من الدراسة (التصميم الثلاثي، التكاملية، التطورية، الاستهلال، التوسع). فعلى سبيل المثال، تكون أسئلة البحث في دراسة تتابعية ([كمية] [كيفية]) على النحو التالي:

السؤال الأول: المرحلة الكمية من الدراسة.

السؤال الثاني: المرحلة الكيفية من الدراسة.

السؤال الثالث: كيف يمكن لإجابات السؤال الأول والثاني أن تحقق هدف الدراسة؟

والسؤال الثالث هنا هو الذي يعالج دمج الجانبين الكمي والكيفي للدراسة، وهو يمثل صيغة جديدة من أسئلة البحث، يطلق عليه (Tashakkori & Creswell, 2007) السؤال الهجين أو المدمج، علما بأنه يمكن البدء بالسؤال الهجين، ثم يُدعم بالسؤالين الآخرين على حسب أغراض الدراسة وتصميمها.

اختيار العينة في البحوث المزجية

يرى (Collins, Onwuegbuzie & Jiao, 2007) أن تصميم العينة من الخطوات المحورية في البحوث المزجية، ويتضمن اختيار العينة إستراتيجيات صريحة وواضحة لاختيار وحدات

من الأفراد أو المجموعات أو السياقات أو الأحداث. ويخضع تصميم العينة في البحوث المزجية لنفس القوانين والمعايير المستعملة في البحوث الكمية والكيفية. ففي المرحلة الكمية يمكن استعمال العينات الاحتمالية (العينة العشوائية البسيطة أو الطبقية)، في حين يمكن استعمال العينات غير الاحتمالية (القصدية أو الملاءمة) في المرحلة الكيفية.

ويرى (Onwuegbuzie & Collins, 2007) أن العلاقة بين العينات الكمية والكيفية في الدراسات المزجية تتمثل في أربع صور: متطابقة، ومتوازية، ومتداخلة، ومتعددة المستويات. فعندما تكون العينتان في كلتا المرحلتين هي نفسها تكون العينة متطابقة، وعندما تكون العينتان ليستا متطابقتين، وإنما مختارتان من نفس المجتمع تكون العينة متوازية، وعندما تكون العينة الكيفية مأخوذة من العينة الكمية تكون العينة متداخلة، أما إذا كانت الدراسة تشتمل على مجموعات مختلفة من المبحوثين لكل مرحلة من مراحل الدراسة فتكون العينة متعددة المستويات. وقد توصل (Collins, Onwuegbuzie & Jiao,2007) في دراسة مسحية للبحوث المزجية أن أكثر العينات شيوعا هي العينة المتطابقة، تليها العينة المتداخلة ثم العينة متعددة المستويات فالعينة المتوازية.

مراحل إجراء الدراسات المزجية

يرى (Ivankova & Cresswell, 2009) أن إجراء أي دراسة مزجية يمكن أن يتم في ثماني خطوات:

١. تحديد ما إذا كان المنهج المزجي هو المنهج المناسب للإجابة عن أسئلة البحث، فعلى الباحث قبل أن يقرر استعمال المنهج المزجي أن يجيب على بعض الأسئلة، منها: هل الاكتفاء بالبيانات الكمية أو الكيفية لن يقدم تفسيرا كافيا لمشكلة البحث؟ هل استعمال البيانات الكمية والكيفية سوف يعزز من فهم الظاهرة المدروسة؟ هل هناك إيجابيات في تطبيق البحث على عينات كبيرة من مجتمع الدراسة (كمية) وعينات صغيرة (كيفية)؟ أما من الناحية العملية، فهناك

أسئلة أخرى ينبغي على الباحث الإجابة عنها مثل: هل لدى الباحث المعرفة والمهارة اللازمة لإجراء بحث كمي/كيفي؟ هل لدى الباحث وقت كاف لجمع كلا النوعين من البيانات؟ إذا كانت الإجابة عن هذه الأسئلة بالإيجاب، فسيكون المنهج المزجي أفضل من المنهج الأحادي.

٢. اختيار أحد تصاميم المنهج المزجي الذي يحقق أهداف الدراسة، فعلى الباحث، بعد أن يقرر استعمال المنهج المزجي، أن يحدد التصميم المزجي المناسب لدراسته، مع الأخذ بالحسبان أهداف دراسته وأسباب اختياره للمنهج المزجي، وتوقيت جمع البيانات الكمية الكيفية وتحليلها والمرحلة التي سوف تتم فيها عملية دمج جوانب الدراسة الكمية والكيفية.

٣. صياغة عبارة مفصلة تصف هدف الدراسة، حيث تساعد هذه العبارة في تركيز البحث، وهي تشتمل على ثلاث عبارات، تضم هدف الدراسة، وهدف الجزء الكمي، وهدف الجزء الكيفي، مع ضرورة الإشارة إلى مكان كل مرحلة وعينتها.

٤. صياغة أسئلة البحث الخاصة بالجانبين الكمي والكيفي في الدراسة، فعلى الباحث أن يكتب أسئلة البحث بدقة، بجانبيها الكمي والكيفي. وينبغي عند صياغة أسئلة البحث الكمية تحديد المتغيرات المستقلة والتابعة والعلاقة بينهما، وعند صياغة أسئلة البحث الكيفية الإشارة إلى الظاهرة المطلوب استكشافها، ويفضل أيضا صياغة سؤال يجمع بين البيانات الكمية والكيفية يعكس سبب اختيار تصميم الدراسة المزجي.

٥. اختيار البيانات الكمية والكيفية المزمع جمعها، وهو مرتبط بأسئلة البحث؛ إذ إن من المهم اختيار البيانات التي تجيب على أسئلة البحث ويسهل جمعها من قبل الباحث. ومن المسائل المهمة في هذه المرحلة تحديد قيمة كل من البيانات الكمية والكيفية في مجمل الدراسة، وعلاقة ذلك بنوع وحجم العينة لكل مرحلة.

٦. رسم شكل توضيحي لإجراءات الدراسة؛ وذلك لأن الدراسات المزجية عادة ما تكون معقدة نوعا ما، وتتألف من عدة مراحل؛ ولذا فالشكل التوضيحي يساعد في تصور الصورة الكلية للدراسة، مما يسهم في تتبع تسلسل وتوقيت جمع البيانات الكمية الكيفية وقيمة كل منهما والمرحلة التي يتم فيها دمجهما.

٧. جمع البيانات الكمية والكيفية، وهو الجزء الرئيس في الدراسة، وينبغي بعد جمع البيانات تنظيمها في ملفات لتجهيزها للتحليل.

٨. كتابة التقرير النهائي للدراسة مع ضرورة أن يعبر عن التصميم المزجي المستعمل في الدراسة؛ إذ يجب أن تكون بنية التقرير منسجمة مع نوع التصميم المزجي المستعمل، مع ضرورة توخي الحذر في الجزأين الكمي والكيفي في الدراسة مع تحديد قيمة كل منهما. فعلى سبيل المثال إذا كانت المرحلتان متتابعتين، يجب أن يتم كتابة كل مرحلة في مبحث مستقل لتعكس التصميم التتابعي للدراسة، أما إذا كانت المرحلتان متزامنتين فيجب كتابتهما سويا لإظهار نقاط التلاقي بينهما. وينبغي أيضا مقارنة نتائج كلتا المرحلتين وتفسيرها.

معايير الجودة في المنهج المزجي

إن من أصعب التحديات في المنهج المزجي أن يقوم الباحث بمراعاة معايير الصدق والثبات في المنهج الكمي والكيفي في نفس الوقت. ويرى (Teddlie & Tashakkori, 2003) ضرورة أن يكون هناك مصطلحات خاصة بالمنهج المزجي باعتباره المنهج البحثي الثالث. بالمقابل، يرى (Dornyei, 2007) أن ابتكار مصطلحات جديدة لن يسهم في جعل معايير الجودة أكثر وضوحا، ومن هنا يرى Dornyei أن هناك جانبين من الجودة يجب أخذهما بالحسبان في المنهج المزجي. أولا تحديد السبب في مزج طرق البحث وأدواته، فالمنهج المزجي باعتباره مذهبا بحثيا لا زال في بداياته، يستلزم من الباحثين الراغبين في استعماله تبرير اختيارهم، ويواجه الباحثون الذي يختارون المنهج الكيفي نفس الوضع ولكن

بدرجة أقل خاصة في بعض المجالات التي لا زال المنهج الكمي مسيطرا فيها. ويقدم المنهج المزجي وسائل أكثر شمولية في شرعنة النتائج بشكل يفوق المنهجين الكمي والكيفي عند استعمالهما بمفردهما، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للباحث لقياس المعلومات من كلا النوعين من البيانات.

ثانيا صدق تصميم البحث design validity، الذي يعتبر من المصطلحات المفيدة التي جاء بها (Teddlie & Tashakkori, 2003)؛ وذلك لأنه مصطلح يتعلق بجانب جديد من الصدق الداخلي خاص بالمنهج المزجي. وهو يشير إلى مكونات المنهج الكمي والكيفي اللذين جُمع بينهما بطريقة يظهر من خلالها تصميم البحث جوانب القوة التكاملية وتجنب جوانب الضعف المتداخلة للمكونات. ويجب على الباحث حتى يتمكن من الزعم بتحقيق صدق التصميم أن يقدم دليلا على جانبين من جوانب الجودة، الأول يجب عليه تبرير وتسويغ اختيار طرق البحث وأدواته التي اختارها، علما بأن السبب الرئيس لمثل هذا الاختيار إذا أخذنا بالحسبان الطبيعة النفعية للمنهج المزجي أن تناسب الطرق المختارة أسئلة وأهداف البحث. أما الثاني فيجب على الباحث أن يبين أن التصميم المزجي يعزز الصدق المرتبط بالطرق التي تشكل مكونات المنهج. من ناحية أخرى، يجب على الباحث لتحقيق الجودة في المنهج المزجي أن يقوم بمعالجة كل مكون (الكمي والكيفي) على حده من خلال تطبيق الإجراءات الخاصة بكل مكون (Ivankova & Cresswell, 2009)، التي تطرقنا إليها عند حديثنا عن المنهجين الكمي والكيفي.

مواطن القوة والضعف في المنهج المزجي

إن العامل الجاذب الأساسي في المنهج المزجي يتمثل في أن استعمال المنهجين الكمي والكيفي معا يمكن أن يؤدي إلى تحقيق أفضل ما فيهما من مزايا، ثم الاستفادة من مصادر القوة فيهما. كما أن مواطن القوة في أحدهما يمكن أن تسدد الضعف في المنهج الآخر. فعلى سبيل المثال، يرى أنصار المنهج الكمي أن المنهج الكيفي معقد جدا ويستعمل عينات غير ممثلة، ويمكن في دراسة تطبق المنهج المزجي التغلب على التحيز

في عملية اختيار العينة من خلال اختيار العينة بناء على نتائج دراسة مسحية أولية. من ناحية أخرى، يرى أنصار المنهج الكيفي أن المنهج الكمي هو منهج مبسط منزوع من السياق وتخفيضي فيما يتعلق بالتعميم، غير قادر على الكشف عن المعاني التي يلصقها الفاعلون بحياتهم، ويمكن في دراسة تطبق المنهج المزجي أن تتبع مرحلة الدراسة الكمية دراسة كيفية هدفها تحييد هذه القضية من خلال إضافة شيء من العمق على نتائج الدراسة الكمية.

إضافة إلى ذلك، يعتقد كثير من المتخصصين أننا يمكننا الحصول على فهم أفضل للقضايا المعقدة من خلال الجمع بين نتائج رقمية من بيانات كمية وبعض التفصيلات المستقاة من بيانات كيفية. فالمفردات يمكن أن تستعمل لتضيف معان ذات قيمة للأرقام، كما أن الأرقام يمكن أن تستعمل لتضيف شيئا من الدقة للمفردات. إن المنهج المزجي مناسب جدا في مثل هذه الحالات من التحليل المتعدد المستويات؛ لأنه يتيح للباحث الحصول على بيانات تتعلق بالفرد والسياق الاجتماعي.

ويتسم المنهج المزجي كذلك بقدرته على إنتاج أدلة تزيد من صدق نتائج الدراسة من خلال دعم النتائج وتعزيزها بمصادر مختلفة. ويعتبر تحسين صدق البحوث من القضايا الجوهرية في مفهوم التصميم الثلاثي منذ ظهوره في السبعينيات الميلادية. كما أن البراهين والأدلة المتطابقة التي يتم الحصول عليها من خلال طرق البحث المتعددة تزيد من الصدق الخارجي للدراسة، مما يسهم في إمكانية تعميم النتائج. ومن أهم خصائص المنهج المزجي أيضا أن النتائج النهائية تكون مقبولة من قبل جماهير أكبر من نتائج الدراسات ذات المنهج الواحد. فالدراسة ذات المنهج المزجي المنفذة بإتقان يمكن أن تقدم شيئا مفيدا لكل شخص بصرف النظر عن المدخل البحثي المفضل لدى الشخص، مع العلم بأن ثم خطورة في أن تقع الدراسة في خلل في المدخل البحثي؛ ومن ثم لا ترضي أي أحد.

بالمقابل، فعلى الرغم من أن المزج بين المنهجين الكمي والكيفي يعتبر مذهبا ذا قيمة من قبل كثير من المتخصصين، فالتعليل المنطقي لهذا الافتراض، كما يشير إلى ذلك (Mason, 2006)، لا يعبر عنه دائما بالشكل المطلوب، فالعاطفة والحماس ليست كافية للاندفاع نحو استعمال المنهج المزجي. ويذهب (Hesse-Biber & Leavy, 2006) إلى أبعد من ذلك، حيث يشددان على أن الاعتقاد السائد بأن المحصول العام قد يكون أعظم من الأجزاء التي يتكون منها قد لا يكون بالضرورة صحيحا. ويتساءل الباحثان عن مدى تمكن أي باحث في كلا المنهجين، وهي مسألة مهمة؛ لأن غالبية الباحثين لا يملكون المهارات المنهجية للتعامل مع البيانات الكمية والكيفية. إضافة إلى ذلك، يرى (Maxwell & Loomis, 2003) أن صور وأشكال الجمع بين المنهجين متعددة ومتنوعة بحيث لا يمكن لأي تصنيف أو تقسيم أن يحيط بها. فإذا لم يكن هناك مذهب ذو أسس علمية يوجّه عملية الجمع بين المنهجين، فهناك خطورة في أن ينتهي الأمر بقبول أي صورة من صور الجمع ما دام أن هناك جمعا بين المنهجين.

الفصل الثالث

طرق البحث في اللسانيات التطبيقية

مقدمة الفصل

يشتمل هذا الفصل على عرض مفصل لطرق البحث التي تُستعمل في بحوث اللسانيات التطبيقية، وهي الطريقة التجريبية، والطريقة المسحية، وطريقة دراسة الحالة، والطريقة الإثنوقرافية، والطريقة السردية، وطريقة البحث الإجرائي، على أن نختم هذا الفصل بالحديث عن التصميم الثلاثي والتصميم الطولي. وينبغي التنبيه إلى أن جميع هذه الطرق والتصاميم تستعمل في جمع البيانات اللغوية وشبه اللغوية على حد سواء.

الطريقة التجريبية

تمثل الطريقة التجريبية experimental method المذهب العقلاني الذي يؤمن أتباعه بالحقيقة الموضوعية objective reality، في مقابل المذهب النسبي، الذي يؤمن أنصاره بالحقيقة المتعددة، حيث يعتقدون بأنه لا يوجد حقيقة موضوعية، وإنما هناك إدراك متنوع للحقيقة من قبل الأفراد. إضافة إلى ذلك، يفرّق (Larsen-Freeman & Long, 1991) بين مذهبين في البحث العلمي، الأول يبدأ بالبحث وينتهي بالنظرية research–then–theory وهو مذهب استقرائي inductive، في حين أن الثاني يبدأ بالنظرية وينتهي بالبحث theory–then–research وهو مذهب استنتاجي/استدلالي deductive. والطريقة التجريبية تنتمي للمذهب الثاني.

ويهدف الباحثون من استعمال الطريقة التجريبية إلى الكشف عن العلاقات السببية cause–effect relationships، حيث تسعى كثير من الدراسات في اللسانيات التطبيقية إلى الكشف عن الروابط السببية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة مثل: ما السبب لهذا...؟ ماذا يحدث عندما...؟ ما الأثر الذي يمكن أن يخلفه هذا العامل...؟ ويستعمل عدد من المصطلحات في البحوث التجريبية للتعبير عن العلاقات السببية مثل، أثر، وفاعلية، وتأثير، ووظيفة، كما في الأمثلة الآتية:

أثر تكرار المهمة في الخرج اللغوي (Gas, Mackey, Alverez-Torres & Fernandez-Garcia, 1999)

أثـر تعزيز الدخل اللغـوي في تعلـم التراكيـب النحويـة لـدى متعلمات اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة (المطيري، ١٤٣٤هـ)

تأثير إرشـادات مـا قبـل المهمـة وتخطيـط مـا قبـل المهمـة في التركيز في الشـكل أثنـاء تفاعـل متعلمي اللغـة الإنجليزيـة مـن الناطقـين بالكوريـة (Park, 2010)

وظيفـة الإيمـاءات وتعبـيرات الوجـه في فهـم المسـموع في اللغـة الثانيـة (Sueyoshi & Hardison, 2005)

ويشـدد (Dornyei, 2007) في هـذا الصـدد علـى أن تأسـيس علاقـة سـببية صارمـة صعـب جدا في العلـوم الاجتماعيـة والإنسـانية؛ وذلـك لأن الأحـداث والأشـياء تتداخـل فيمـا بينهـا ممـا يجعـل مـن الصعـب فصـل أثـر كل عامـل علـى حـدة. فعلـى سـبيل المثـال، لـو أراد أحـد الباحثـين مقارنـة أثـر كتابـين مـن الكتـب الدراسـية في التدريـس، فكيـف يمكـن لـه أن يقيـس أثرهمـا؟ فـإذا قـام الباحـث بمقارنـة مجموعتـين مـن المتعلمـين الذيـن يسـتعملون هذيـن الكتابـين، ووجـد هنـاك فروقـات بـين المجموعتـين في التحصيـل التعلمـي، فهـل يسـتطيع الباحـث أن يقـرر أن هـذا الاختـلاف بـين المجموعتـين يعـود إلى اختـلاف الكتابـين اللذيـن تسـتعملهما كل مجموعـة؟ ليـس بالضـرورة أن يكـون سـبب الاختـلاف بـين المجموعتـين هـو الكتابـين، فهنـاك عـدد كبير مـن العوامـل الـتي قـد تسـهم في هـذا الاختـلاف بـين المجموعتـين، مـن ذلـك تكويـن كل مجموعـة، أو اختـلاف البيئتـين، أو اختـلاف المعلمـين. ولهـذا السـبب، يشـدد (Campbell & Stanley, 1963، مذكـور في Dornyei, 2007) علـى أنـه لا يمكـن للباحـث أن يحـدد السـبب الرئيـس لمثـل هـذه النتائـج، إلا إذا قـام بتطبيـق تصاميـم بحثيـة خاصـة. أمـا (Phakiti, 2014) فيذهـب إلى أبعـد مـن ذلـك، حيـث يطلـق عليهـا علاقـات شـبه/سـببية causal-like relationships؛ لأن الباحـث في رأيـه لا يسـتطيع الجـزم بوجـود علاقـة سـببية، بسـبب أن كثـيرا مـن القضايـا والظواهـر الـتي تخضـع للدراسـة (مثـل الدافعيـة والقلـق) هـي ظواهـر إنسـانية

لا يمكن ملاحظتها على نحو مباشر، فكل ما يقوم به الباحث هو الاستدلال على هذه الظواهر من خلال ملاحظة السلوك الذي يمثل الظاهرة المستهدفة.

من ناحية أخرى، يطلق على الدراسات التجريبية في البحوث التعليمية مصطلح البحوث التدخلية intervention research، وهي بحوث ظهرت منذ بداية القرن العشرين (Hsieh et al. ٢٠٠٥). وقد أعيد إنعاش هذه الطريقة في الستينيات الميلادية بواسطة المقالة المهمة التي نشرها (Campbell & Stanley, 1963، مذكور في Dornyei, 2007). وقد شهد العقدان الأخيران تراجعا في استعمال الطريقة التجريبية في البحوث التعليمية، ويعود السبب في هذا التراجع إلى انتشار نموذج التوازن البنائي structural equation modelling، الذي يمكّن الباحثين من الوصول إلى نتائج شبه سببية باستعمال البحوث الارتباطية غير التجريبية (Dornyei, 2007). وبناء على ذلك، يستطيع الباحثون أحيانا باستعمال هذه الطريقة التخلص من الإجراءات الطويلة التي يتضمنها إجراء دراسة تجريبية حقيقية.

أما في اللسانيات التطبيقية فقد كان هناك تزايد في استعمال الطريقة التجريبية في الستينيات الميلادية باعتبار أنها تمثل جزءا من حركة الدراسات التي كانت تهدف إلى مقارنة طرق التدريس. ومع ذلك، فقد شهد استعمال الطريقة التجريبية انخفاضا في اللسانيات التطبيقية لسببين، كما يشير إلى ذلك (Dornyei, 2007). الأول أن كثيرا من الموضوعات التي لقيت اهتماما من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية لا يمكن دراستها باستعمال الطريقة التجريبية، مثل الفروق المتعلقة بالجنس، والسمات الشخصية لمتعلمي اللغة ومستعمليها. أما السبب الثاني فيتمثل في أن الطريقة التجريبية ضيقة المدى، حيث لا يمكن فيها تعديل ودراسة عدد كبير من المتغيرات. فالدراسات الصفية في اللسانيات التطبيقية على سبيل المثال تتقصى فصول تعليم اللغة التي تعتبر بيئات معقدة تتفاعل فيها مجموعة كبيرة من العوامل؛ ولذا لن تتمكن الطريقة التجريبية بتركيزها على متغير أو متغيرين من معالجة هذه الطبيعة الديناميكية المعقدة. ورغم كل ذلك، فهناك توجه حديث يتمثل في ظهور الدراسات الطولية للفاعلية الصفية (انظر

مبحث التصميم الطولي هذا الفصل)، التي تركز على مجموعة محددة من طرق وأساليب التدريس، حيث أسهم هذا النوع من الدراسات في تحسين جودة الدراسات التجريبية، وذلك من خلال إطالة أمد المعالجات واستعمال اختبارات بعدية فورية ومؤجلة.

التصميم التجريبي

يستعمل الباحثون للتعامل مع معضلة العلاقات السببية ما يسمى بالتصميم التجريبي experimental design، ويتم فيه تحديد مجموعة من المبحوثين وتطبيق معالجة معينة (طريقة تدريس، مهمة تعلمية) عليهم، مع قياس التقدم الذي يحرزونه، ومن ثم مقارنة النتائج التي حققوها مع بيانات مستقاة من مجموعة أخرى تشبه المجموعة الأولى في كل شيء، ما عدا أن المجموعة الثانية لم تخضع للمعالجة التي خضعت لها المجموعة الأولى. فإذا كان هناك أي اختلاف في نتائج المجموعتين، يمكن عزو هذا الاختلاف إلى العنصر الوحيد الذي تختلف فيه المجموعتان وهو المعالجة. وبناء على ذلك، تعتبر الخاصية الأساسية في التصميم التجريبي أن هناك عملية تدخل مقصودة يطبقها الباحث في بيئة مقيدة تماما، بحيث يتم تنويع المتغيرات المستهدفة فقط، في حين تبقى بقية المتغيرات متشابهة (Johnson & Christensen, 2004).

ولتحقيق ذلك، يجب أن تكون أسئلة البحث في البحوث التجريبية محددة تماما، وهي أسئلة تستقى من موقف نظري معين، كما أنها تمثل مسألة لم يتم الإجابة عنها في البحوث والدراسات السابقة، أو مسألة سبق أن درست لكن نتائجها لم تكن نتائج حاسمة (Gass, 2015). وتتضمن البحوث التجريبية عادة فرضيات إلى جانب أسئلة البحث، وهي تمثل تنبؤات الباحث تجاه أسئلة البحث.

ومن الأمثلة على أسئلة البحث في البحوث التجريبية:

هل تختلف استجابة الراشدين للتغذية الراجعة الضمنية المقدمة من الناطقين غير الأصليين بالإنجليزية أثناء التفاعل القائم على المهمة عن استجابة الأطفال؟ (Mackey, Oliver & Leeman, 2003)

هل تدريس الأصوات في اللغة الثانية يؤدي إلى تحسن قدرة متعلمي اللغة على إنتاج أصوات اللغة الثانية؟ (Kissling, 2013)

ما أثر طريقة تعزيز الدخل اللغوي التوجيهية في تعلم تركيب ضمير الغائب المتصل؟ (المطيري، ١٤٣٤هـ)

والتصميم التجريبي النموذجي يتألف من مجموعتين: مجموعة تجريبية experimental group تتلقى المعالجة أو تتعرض لحالة استثنائية معينة، ومجموعة ضابطة control group وظيفتها تقديم قاعدة يستند إليها في المقارنة. والتحدي الحقيقي من الناحية النظرية يتمثل في العثور على طريقة لجعل المجموعة الضابطة مشابهة للمجموعة التجريبية قدر المستطاع. ويؤكد (Cook & Campbell, 1979) في هذا الصدد أن الحل المناسب لهذه المعضلة هو قدرة الباحث على توزيع المبحوثين في المجموعتين توزيعا عشوائيا قبل تطبيق المعالجة، بحيث يكون المبحوث الذي يمثل المتوسط في إحدى المجموعتين موازيا للمبحوث الذي يمثل المتوسط في المجموعة الأخرى. وعندما تتلقى المجموعة التجريبية المعالجة المقصودة، تتلقى المجموعة الضابطة بالمقابل معالجة معيارية، أي أنها معالجة ليست مصممة كما في المعالجة المقصودة، مثل أن تكون المعالجة المقصودة طريقة جديدة في التدريس يرغب الباحث في معرفة أثرها، والمعالجة المعيارية تكون طريقة التدريس التقليدية التي تطبق عادة مع الطلاب. ويقاس تقدم كل مجموعة من خلال اختبار/قياس قبلي pre-test تخضع له المجموعتان قبل المعالجة، واختبار/قياس بعدي post-test تخضع له المجموعتان بعد الانتهاء من المعالجة. ويتم مقارنة أداء المجموعتين

في هذين الاختبارين باستعمال إجراءات إحصائية مختلفة. ويجب التنبيه إلى أن هناك تصميما تجريبيا يكتفى فيه بمجموعة واحدة، أي مجموعة تجريبية يطبق عليها اختبار/قياس قبلي وبعدي، دون أن يكون هناك مجموعة ضابطة، ويعتبر هذا التصميم من التصميمات الضعيفة التي يفضل الابتعاد عنها قدر المستطاع، مع أن الباحث قد يكون مضطرا لاستعمال هذا في بعض الحالات، فمثلا قد لا يتوفر لدى الباحث مجموعة أخرى من المبحوثين يمكن أن توظف كمجموعة ضابطة، ففي هذه الحالة سيضطر الباحث إلى اللجوء إلى هذا التصميم.

وقد تشتمل الدراسة على أكثر من اختبار/قياس بعدي، حيث أصبح هذا الإجراء شائعا في كثير من بحوث اللسانيات التطبيقية، وهو يهدف إلى قياس مدى بقاء أثر المتغير المستقل، ويتم تقديم الاختبار/القياس البعدي المؤجل عادة بعد أسبوع أو أسبوعين من الاختبار/القياس البعدي الفوري. وقد تشتمل بعض الدراسات أيضا على أكثر من اختبار/قياس بعدي مؤجل، بحيث يقدم الاختبار/القياس البعدي المؤجل الثاني بعد شهر أو شهرين من تقديم الاختبار/القياس البعدي المؤجل الأول (Mackey & Gass, 2005). وقد لا يستعمل الباحث في بعض الدراسات أي اختبار/قياس قبلي خوفا من تأثر المبحوثين به، رغم أن هذا الإجراء قد يجعل من الصعب على الباحث التأكد من تساوي المجموعات. وهناك عدد من الإستراتيجيات للتخفيف من حدة هذه المشكلة (Mackey & Gass, 2005)، كأن يقوم الباحث بقياس تساوي أفراد المجموعات باستعمال مقاييس أخرى مثل الاستبانة، بحيث تتضمن أسئلة عن أعمار المبحوثين وجنسهم ولغاتهم ونحو ذلك. ويمكن أيضا قياس تساوي أفراد المجموعات من خلال المقارنة بين أفراد المجموعات في متغير ذي صلة بالمتغير التابع، فإذا كان المتغير التابع هو الدافعية مثلا، يمكن المقارنة بينهم في الاتجاهات باعتبارها ذات صلة بالدافعية. ومن الإستراتيجيات الأخرى أيضا أن تستهدف الدراسة مواد لغوية لم يسبق أن درسها المبحوثون في المنهج، أو استعمال مفردات منخفضة الشيوع في دراسات المفردات.

ومن التصاميم التجريبية المهمة تصميم السلسلة الزمنية time-series design (انظر أيضا مبحث التصميم الطولي، هذا الفصل)، وهو يستعمل عادة مع المجموعات الصغيرة، وهو يتضمن ملاحظات متعددة تشمل الاختبارين القبلي والبعدي، تتم خلال فترة زمنية معينة، حيث يتم تنفيذ مجموعة من الملاحظات قبل المعالجة لتأسيس قاعدة يبنى عليها، ويتم بعد المعالجة تنفيذ مجموعة أخرى من الملاحظات لقياس أثر المعالجة. فإذا وجد الباحث على سبيل المثال نتائج متشابهة في جميع الملاحظات التي تمت قبل المعالجة، يكون هناك دليل لتحديد النمط الطبيعي الذي يمكن للمجموعة أن تبديه قبل المعالجة(١). علاوة على ذلك، يساعد تصميم السلسلة الزمنية الباحثين في التغلب على بعض المشكلات التي يعاني منها الباحثون في اللسانيات التطبيقية مثل قلة عدد المبحوثين. كما أنه يمكن أن يستعمل في الدراسات التي لا يوجد فيها مجموعات ضابطة؛ إذ يستطيع الباحث أخذ عينات متعددة من كل فرد أو مجموعة قبل وبعد المعالجة، مما يساعد الباحث على تكوين معلومات تأسيسية لكل فرد أو مجموعة، مما يمكنه من إجراء مقارنات بين الأفراد والمجموعات في مراحل مختلفة من السلسلة المكونة من الاختبار القبلي/المعالجة/الاختبار البعدي.

ومن المسائل المهمة أيضا تطابق الاختبارين/القياسين القبلي والبعدي أو اختلافهما، فعلى سبيل المثال إذا كان الاختبار القبلي صعبا والاختبار البعدي سهلا، فإن ذلك سيؤدي إلى أن يظهر على المبحوثين شيء من التحسن، والعكس صحيح، فلو كان الاختبار القبلي سهلا والبعدي صعبا فإن ذلك قد سيؤدي إلى صعوبة ظهور أي تحسن في أداء المبحوثين. وتقترح (Mackey & Gass, 2005) مجموعة من الوسائل لمعالجة هذه المسألة، فعلى سبيل المثال إذا كان هدف البحث قياس التحسن النحوي بعد الخضوع لمعالجة

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Mellow, Reader & Forster, 1996)، حيث كان هدف الدراسة قياس أثر المجموعات الزوجية في الخطاب، علما بأن الدراسة استمرت ١٠ أسابيع، وضمت ٤ أطفال أعمارهم ٤ سنوات. وقد قام الباحثون بمقارنة التفاعلات الزوجية بالتفاعلات الحرة غير الزوجية في مناقشة بعض المسائل الرياضية.

معينـة، يفضـل اسـتعمال نفـس التراكيـب في الاختباريـن مـع تغيير المفـردات علـى أن يكـون هنـاك تطابـق في صعوبـة المفـردات في الاختباريـن. ومـن الوسـائل أيضـا تصميـم مجموعـة مـن الجمـل للاختباريـن، فعلـى سـبيل المثـال إذا كانـت مجموعـة الجمـل تتكـون مـن ٣٠ جملـة، يقـدم للمجموعـة الأولى مجموعـة عشـوائية مكونـة مـن ١٥ جملـة في الاختبـار القبلـي، وبقيـة الجمـل تقـدم لهـم في الاختبـار البعـدي، في حـين يقـدم للمجموعـة الثانيـة في الاختبـار القبلـي الخمسـة عشـر جملـة التـي قدمـت للمجموعـة الأولى في الاختبـار البعـدي، ويقـدم لهـا في الاختبـار البعـدي الخمسـة عشـر جملـة التـي قدمـت للمجموعـة الأولى في الاختبـار القبلـي. وقـد يخفـف هـذا الإجـراء مـن آثـار الممارسـة وإهمـال المبحوثـين (انظـر مهـددات الصـدق في الفصـل الثـاني) التـي تحـدث عندمـا يتعـرض المبحـوث لنفـس الجمـل في الاختباريـن. ومـن الخطـوات التـي يمكـن اتخاذهـا للتقليـل مـن آثـار الاختبـار/القيـاس القبلـي أن يقـوم الباحـث بجمـع نسـخ الاختبـار/القيـاس القبلـي جميعهـا مـن المبحوثـين، وألا يُخـبر المبحوثـون بنتـائج الاختبـار، وألا يخبرهـم أيضـا بالعلاقـة بـين الاختباريـن/القياسـين القبلـي والبعـدي.

ومـن المكونـات الأساسـية في البحـوث التجريبيـة المتغـيرات variables (Gass, 2015)، وهـي عبـارة عـن مجموعـة مـن الخصائـص للظاهـرة المدروسـة، علمـا بأنـه يجـب تحديـد المتغـيرات في البحـوث التجريبيـة تحديـدا صريحـا ودقيقـا، وهـو يمثـل إحـدى التحديـات في البحـوث التجريبيـة. كمـا أن المتغـيرات يجـب أن يتـم اختيارهـا بنـاء علـى أدبيـات موضـوع الدراسـة والدراسـات السـابقة، وليـس بنـاء علـى تخمينـات الباحـث غـير المدعومـة بالنظريـات أو البحـوث، فبعـض الباحثـين المبتدئـين يختـارون المتغـيرات بطريقـة عشـوائية غـير علميـة، فيجمعـون بـين متغـير تابـع ومتغـير مسـتقل لا يجتمعـان وليـس بينهمـا أي علاقـة. والمتغـير هـو صفـة لـشيء مـا، فالعمـر هـو متغـير يتفـاوت فيـه النـاس، والجنـس متغـير أيضـا، ومـن الأمثلـة علـى المتغـيرات أيضـا اللغـة الأولى، والـذكاء، والدافعيـة، والقلـق، والتغذيـة الراجعـة. ويمثـل المتغـير عـادة متصـور مـا construct، والمتصـور هـو مصطلـح نظـري أشـمل مـن المتغـير، في حـين أن المتغـير يمثـل سـلوك قابـل للملاحظـة، أو مؤشـر لمفهـوم معـين (Phakiti, 2014). وتتفـاوت المتغـيرات في قابليتهـا للتحديـد، فبعـض المتغـيرات صفـات مباشـرة يسـهل

تحديدها مثل العمر والجنس (ذكر/أنثى)، بالمقابل، هناك متغيرات تعكس متصورات معقدة يصعب في كثير من الأحيان تحديدها مثل الذكاء، والكفاية اللغوية، والذاكرة، والقابلية اللغوية، والدافعية، والضبط الذاتي، والقلق. إن مثل هذه المتغيرات لا يمكن ملاحظتها على نحو مباشر؛ ولذا يحتاج الباحث إلى الاستناد إلى نظرية ما تساعده في تعريفها وتحديدها وقياسها، ثم تعريفها تعريفا إجرائيا، يساعد الباحث في تحديد المتغير تحديدا دقيقا قابلا للقياس. فعلى سبيل المثال، لو أردنا أن نعرف حجم الدخل اللغوي بوصفه متغيرا تعريفا إجرائيا قابلا للقياس، يمكننا مثلا أن نصفه بسنوات التعرض للغة (سنة، سنتان، ثلاث سنوات)، أو نصفه في السياقات الطبيعية بعدد السنوات التي قضاها المبحوث في بلد اللغة الهدف.

وهناك نوعان من المتغيرات في البحوث التجريبية: المتغيرات المستقلة independent variables والمتغيرات التابعة dependent variables. والمتغيرات المستقلة هي موضوع الدراسة، فهي المتغيرات التي يسعى الباحث إلى قياس أثرها في شيء آخر. بالمقابل، المتغيرات التابعة هي المتغيرات التي يفترض أن تتعرض للتغير بسبب المتغير المستقل، ويتم عادة قياس التغير فيها من خلال استعمال أدوات القياس المختلفة مثل الاختبارات والاستبانات. والمتغيرات المستقلة والتابعة في الأمثلة الآتية هي:

- أثر تكرار المهمة (متغير مستقل) في الخرج اللغوي (متغير تابع) (Gass, Mackey, Alverez-Torres & Fernandez-Garcia, 1999)
- أثر تعزيز الدخل اللغوي (متغير مستقل) في تعلم التراكيب النحوية (متغير تابع) لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية (المطيري، ١٤٣٤هـ)
- تأثير إرشادات ما قبل المهمة وتخطيط ما قبل المهمة (متغير مستقل) في التركيز على الشكل (متغير تابع) أثناء تفاعل متعلمي اللغة الإنجليزية من الناطقين بالكورية (Park, 2010)

وظيفة الإيماءات وتعبيرات الوجه (متغير مستقل) في فهم المسموع (متغير تابع) في اللغة الثانية (Sueyoshi & Hardison, 2005)

وقد تتضمن الدراسة أكثر من متغير مستقل، ويستعمل في هذه الحالة التصميم المضروب factorial design، وهو تصميم يمكن استعماله سواء أكان توزيع المبحوثين عشوائيا أم غير عشوائي. ومن الأمثلة على ذلك دراسة أثر موضوع النص في عدد الكلمات والجمل، بحيث تتألف الدراسة من ثلاثة أسئلة (Mackey & Gass, 2005):

س١: هل اختلاف موضوع النص يؤدي إلى اختلاف في عدد كلمات النص؟

س٢: هل خلفية المبحوث (لغته الأولى) تؤدي إلى اختلاف في عدد كلمات النص؟

س٣: هل اختلاف موضوع النص ولغة المبحوث الأولى يتفاعلان فيؤدي ذلك إلى اختلاف في عدد كلمات النص؟

الإجابة عن السؤال الأول تتطلب مقارنة جميع الموضوعات لكل المبحوثين، في حين تتطلب الإجابة عن السؤال الثاني مقارنة نتائج جميع المبحوثين في كل الموضوعات، أما إجابة السؤال الثالث فتتطلب مقارنة المجموعات للكشف عما إذا كانت الأنماط متشابهة بين كل المجموعات.

إضافة إلى ذلك، هناك نوع من المتغيرات يسمى المتغير الوسيط moderator variable، وهو نوع من المتغيرات المستقلة لا يمثل موضوع الدراسة، لكنه يؤثر في العلاقة بين المتغير المستقل (المستهدف في الدراسة) والمتغير التابع. فعلى سبيل المثال قد يكون هدف الدراسة تقصي أثر مدة الإقامة في بلد اللغة الهدف في إدراك الصوامت التي تقع آخر الكلمة، فإذا افترضنا أن تأثير مدة الإقامة في إدراك الصوامت يتفاوت وفقا للجنس (ذكر/أنثى)، قد يكون الجنس هنا متغيرا وسيطا. والمتغيرات الوسيطة قد تتسلل إلى الدراسة دون أن ينتبه إليها الباحث، وفي هذه الحالة تسمى متغيرات متداخلة

intervening variables، حيث لا يأخذها الباحث بالحسبان بسبب أن الباحث لم يكن على علم بأثرها أو بسبب أنه لم يكن قادرا على تحديدها بشكل دقيق (Mackey & Gass, 2005). فعلى سبيل المثال لو كان هدف الدراسة قياس أثر إحدى طرق التدريس (متغير مستقل) في الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية (متغير تابع)، فقد يكون من المتغيرات التي لا يمكن قياسها أو توثيقها بسهولة قدرات المبحوثين في الاستجابة للاختبارات. بمعنى أن النتائج قد يكون مردها إلى مهارات المبحوثين في الاختبارات وليس طريقة التدريس المستهدفة. ولهذا السبب، يجب على الباحث في بعض الحالات التحكم بالمتغيرات التي قد تتداخل مع متغيرات الدراسة وتؤثر فيها. فعلى سبيل المثال لو أراد الباحث قياس أثر التغذية الراجعة في تعلم تركيب ما، فهناك مجموعة من المتغيرات التي قد تتداخل مع النتائج منها مستوى الكفاية اللغوية، وخبرات المبحوثين السابقة. فعلى الباحث أن يحدد هذه العوامل ويسعى إلى التحكم بها بطريقة أو بأخرى، رغم أن هذه العملية ليست من السهولة بمكان. ولعل أنسب طريقة للتحكم بمثل هذه المتغيرات أن يكون عدد الأفراد الممثلين لكل متغير متساويا في جميع المجموعات (عدد الذكور يساوي عدد الإناث) أو قصر الدراسة على إحدى الفئتين (ذكور فقط)، رغم أن الإجراء الأخير قد يحد من خاصية تعميم نتائج الدراسة.

من ناحية أخرى، قد تشتمل الدراسة على أكثر من مجموعة تجريبية، وفي هذه الحالة تسمى الدراسة دراسة ذات تصميم بين المجموعات between-groups design، وهنا يتوزع المبحوثون عشوائيا بين مجموعتين كلاهما يتلقيان المتغير المستقل ولكن بصور مختلفة، كأن يرغب الباحث في طرح السؤال التالي: أيهما أكثر تأثيرا في تعلم اللغة الثانية الدخل اللغوي الشفهي أم الدخل اللغوي التفاعلي، وهنا يجب على الباحث أن يقسم العينة إلى مجموعتين على النحو التالي:

المجموعة التجريبية الأولى: يستمع أفرادها إلى دخل لغوي يشتمل على الظاهرة المستهدفة (تركيب لغوي مثلا).

المجموعة التجريبية الثانية: يتفاعل أفرادها مع شخص يقدم دخلا لغويا يشتمل على الظاهرة المستهدفة.

ويمكن إضافة مجموعات تجريبية أخرى حسب هدف الدراسة؛ إذ قد تشتمل الدراسة على مجموعة ثالثة على النحو التالي:

المجموعة التجريبية الثالثة: يتلقى أفرادها دخلا لغويا من خلال الاستماع، ودخلا لغويا آخر من خلال التفاعل.(١)

ويمكن في جميع الحالات السابقة إضافة مجموعة ضابطة لا تستقبل المتغير المستقل.

وبناء على ما تقدم، فإن الاختلاف الرئيس بين الطريقة التجريبية والطريقة المسحية أن الباحث في الطريقة التجريبية لا يكتفي بالنظر إلى العلاقة بين عدد من المتغيرات، بل هو يسعى إلى إحداث تعديل في أحد المتغيرات ليكشف عن أثر هذا التغيير في المتغيرات الأخرى. أما إضافة المجموعة الضابطة فهو يمكّن الباحث من عزل أثر المتغير الهدف بطريقة صريحة لا غموض فيها. ولهذا السبب، يرى كثير من العلماء أن التصميم التجريبي هو النموذج المفضل في البحوث العلمية الرصينة. ولكن لسوء الحظ

---

(١) اشتملت الدراسة التي قام بها (Yan, 2020) على ثلاثة متغيرات مستقلة (التعبيرات المسكوكة، وطول الجملة، والكفاية اللغوية) ومتغيرين تابعين (سرعة الكلام، والتوقفات الصامتة)، حيث كانت أسئلة الدراسة على النحو الآتي:
- هل وجود التعبيرات المسكوكة يؤثر في سرعة الكلام؟
- هل طول الجملة يؤثر في سرعة الكلام؟
- هل مستوى الكفاية اللغوية يؤثر في سرعة الكلام؟
- هل هناك ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الثلاثة المستقلة؟
- هل وجود التعبيرات المسكوكة يؤثر في التوقفات الصامتة؟
- هل طول الجملة يؤثر في التوقفات الصامتة؟
- هل مستوى الكفاية اللغوية يؤثر في التوقفات الصامتة؟
- هل هناك ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الثلاثة المستقلة؟

أن التصاميم التجريبية الحقيقية مع التوزيع العشوائي للمبحوثين يصعب تحقيقه في بحوث اللسانيات التطبيقية والدراسات التعليمية؛ ولذا فإن الطريقة الأكثر استعمالا في اللسانيات التطبيقية هي المجموعات الطبيعية القائمة (١) intact groups، ويسمى التصميم شبه التجريبي quasi-experimental design.

التصميم شبه التجريبي

يتعذر على الباحث في كثير من السياقات التعليمية توزيع المبحوثين إلى مجموعتين توزيعا عشوائيا؛ ولذا يلجأ الباحثون إلى التصميم شبه التجريبي. والطريقة شبه التجريبية تشبه الطريقة التجريبية في كل شيء، ما عدا أن الباحث لا يستعمل التوزيع العشوائي (Cook & Campbell, 1979). وقد أصبح استعمال المجموعات غير المتكافئة إجراء مقبولا في منهجيات البحث عندما يكون التوزيع العشوائي مستحيلا. وينبغي على الباحث في هذه الحالة التعامل مع مهددات الصدق تعاملا حذرا، والتنبه منذ البداية إلى الفروق المحتملة بين المجموعات.

وقد وصل (Heinsman & Shadish, 1996)، في دراسة قام فيها بإجراء مقارنة بين الدراسات ذات التصميمات التجريبية الحقيقية والدراسات ذات التصميمات شبه التجريبية، إلى نتيجة مفادها أن كلا هذين النوعين من الدراسات يصلان إلى نتائج متشابهة عند تصميم الدراسات تصميما جيدا. بالمقابل، يرى (Heinsman & Shadish,

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Williams & Evans, 1998)، التي كان هدفها الكشف عن العلاقة بين نوع الصيغ/التراكيب اللغوية والتركيز المتعمد على الشكل، فقد طبق الباحثان دراستهما على ثلاثة فصول، حيث كان الفصل الأول هو المجموعة الضابطة، والفصل الثاني هو المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لطريقة الغمر بالدخل اللغوي، والثالث هو المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت لتدريس صريح وتغذية راجعة، علما بأن الباحثين اعتمدا على مواد تعليمية مشابهة للمواد التعليمية المطبقة في البرنامج اللغوي. وقد استمرت المعالجة أسبوعين، حيث أظهرت نتائج الاختبار البعدي تفاوت الصيغ والتراكيب اللغوية في استجابتها لنشاطات تدريس القواعد، مع تفاوت جاهزية الطلاب وقدراتهم في تعلم التراكيب أيضا.

1996) أنه ليس من السهولة بمكان تصميم دراسة شبه تجريبية رصينة، كما هو الحال في الدراسات التجريبية. وتوصل الباحثان أيضا إلى أن هناك طريقتين يمكن من خلالهما تحسين تصميم الدراسات شبه التجريبية: أولا تجنب المواقف التي يختار فيها المبحوثون أنفسهم أفرادا في المجموعة التجريبية، وثانيا تقليل الفروق بين المجموعتين في نتائج الاختبار القبلي قدر المستطاع. ويرى (Dornyei, 2007) أن هناك طريقتين يمكن من خلالهما تحقيق الهدف الثاني:

أولا مساواة أو مماثلة أفراد المجموعتين، ولعل أشهر طريقة لتنفيذ ذلك هي مطابقة المجموعتين حالة بحالة وفق متغير أو أكثر. فإذا كان هناك فرد يتسم بخصائص قد يكون لها أثر في المتغير المستهدف، ينبغي أولا تحديد هذه الخصائص (مثل درجة الذكاء، أو الجنس)، ثم البحث عن أفراد في المجموعتين يحملون نفس الخصائص. والواقع أن الباحث في البحوث شبه التجريبية قد لا يتمكن من تحقيق مماثلة تامة حتى لو تجاهل بعض الأفراد الذين ليس لهم نظير، لكن المجموعات التي سوف تنتج عن عملية المماثلة مهما كانت ستكون متشابهة أكثر من المجموعات بدون عملية مماثلة.

ثانيا استعمال تحليل التباين الاقتراني analysis of covariance، وهو طريقة إحصائية تستعمل لتعديل نتائج الاختبار القبلي بما يتناسب مع الفروق بين أفراد المجموعتين قبل الاختبار، بمعنى أن الباحث يستطيع أن يفصل إحصائيا الآثار غير المرغوب فيها من نتائج الاختبار القبلي.

ومن الطرق التي يمكن استعمالها أيضا للتعامل مع مسألة عدم العشوائية في تقسيم المبحوثين استعمال تصميم المقاييس المتعددة repeated measures design، وفيه يخضع المبحوثون لجميع المعالجات والمهمات بترتيب مختلف، بحيث يخضع كل مبحوث

لمقاييس متعددة(١).

والواقع أن التصميم شبه التجريبي عرضة لمهددات الصدق أكثر من التصميم التجريبي الحقيقي، خاصة إذا لم يتمكن الباحث من تطبيق المعالجات بنفسه، واعتمد في ذلك على المعلم، فالمعلم قد لا يلتزم بمواصفات البحث أو قد يتعارض البحث مع أهداف المعلم(٢). ومن هنا، لابد من الاهتمام باختيار الشخص الذي سوف يقدم المعالجة المستهدفة، ووضع معايير دقيقة لذلك إذا تعذر قيام الباحث نفسه بذلك. إضافة إلى ذلك، ينبغي على الباحث التأكد من فهم الشخص، الذي وقع عليه الاختيار، من فهم المعالجة المستهدفة وكيفية تطبيقها(٣).

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قامت بها (Gass, 1994)، حيث كان هدف الدراسة قياس ثبات استعمال اختبار الصحة النحوية في بحوث اللغة الثانية؛ إذ طلب من كل مبحوث الحكم على جملة الصلة من خلال استعمال مقياس مكون من ٧ درجات، علما بأن الجمل قدمت لكل مبحوث بشكل عشوائي، وقامت الباحثة بإعادة المهمة مرة أخرى بعد أسبوع من التجربة الأولى مع مقارنة درجات المبحوثين في التجربتين للكشف عن التشابه والاختلاف بينهما.

(٢) من الأمثلة على ما يمكن أن يواجهه التصميم شبه التجريبي فيما يتعلق بالصدق التنبؤي ecological validity الدراسة التي قامت بها (Spada & Lightbown, 1993) التي تضمنت تعاون استمر لعدة سنوات مع مجموعة من المعلمين، لأجل تقصي تطور القدرة اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية من الطلاب الفرانكفونيين في كندا، حيث انصب اهتمام الباحثين على أثر التدريس في اكتساب صيغة الاستفهام في اللغة الإنجليزية لمدة أسبوعين. وقد أظهرت نتائج الاختبار البعدي (بعد ٥ أسابيع) تحسن أداء المبحوثين، لكن الباحثين اكتشفا أن المعلمين في المجموعات الضابطة لم يلتزموا بخطة البحث، بل استعملوا إستراتيجيات للتدريس وتصحيح الأخطاء مشابهة لتلك المقررة على المجموعات التجريبية، مما يجعل مقارنة المجموعات التجريبية بالمجموعة الضابطة غير ممكنة.

(٣) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قامت بها (Murphy & Macaro, 2017) التي كان هدفها تقصي أثر اللغة الثانية في اللغة الأولى، خاصة في مهارات التدارس اللغوي لدى عدد من الأطفال البريطانيين في المدارس الابتدائية، حيث تم توزيع العينة إلى مجموعتين تجريبيتين، الأولى تتلقى تعليما باللغة الإيطالية، والثانية تتلقى تعليما باللغة الفرنسية لمدة ١٥ أسبوعا. وقد قامت الباحثتان بعدد من الإجراءات لاختيار مساعدين يقومون بتقديم المعالجة المستهدفة على النحو الآتي: (١) نشر إعلان للبحث عن مساعدين، حيث أُستقبل عدد كبير من الراغبين في المشاركة في الدراسة، (٢) تم، بعد إجراء المقابلات اللازمة، اختيار عدد ممن يتصفون بالخبرة والمهارة اللازمة، (٣) قامت الباحثتان

تحليل نتائج الدراسات التجريبية وشبه التجريبية

هناك مجموعتان من الطرق الإحصائية التي تستعمل في الدراسات التجريبية، المجموعة الأولى طرق تقليدية مثل طريقة الدرجات المكتسبة gain scores، واختبار ت المزدوج paired t-test، ومقاييس تحليل التباين variance الأحادية والمتعددة (انوفا ANOVA ومنوفا MANOVA) ومقاييس تحليل التباين الاقتراني covariance (أنكوفا ANCOVA) وتحليل الانحدار regression analysis. أما المجموعة الثانية فهي طرق حديثة مثل طريقة النمذجة متعددة المستويات multi-level modeling (MLM)، ونماذج الانحدار autoregression models وطرق نمذجة انحناء النمو الكامن latent growth curve modeling ضمن إطار نمذجة المعادلة البنائية، وتصاميم أحادية الحالة single-case research design وتحليل السلسلة الزمنية time series analysis، ونظرية استجابة العناصر item response theory، وتحليل تاريخ الحدث event history. فجميع هذه الطرق والأساليب تمثل مجموعة من الفئات التصنيفية لتحديد ومراجعة وتنظيم ومناقشة البيانات المستقاة من الدراسات التجريبية.

ويشدد (Ortega & Iberri-Shea, 2005) على أن كثيرا من الباحثين في الدراسات التجريبية يستعملون غالبا الطرق التقليدية التي تستعمل في البحوث المقطعية، ولا يستفيدون من التطورات الحديثة في تحليل البيانات الكمية الطولية؛ ولذا فهما يدعوان الباحثين إلى ضرورة تدريب أنفسهم على استعمال هذه الأساليب الحديثة.

إن اختيار الطريقة الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات في الدراسات التجريبية

بإشراك هؤلاء المساعدين في تصميم المادة التعليمية حتى يدركوا فلسفة المادة التعليمية وأهدافها، وحتى تضمن الباحثتان أن يقوم المساعدون بتقديم المعالجة المستهدفة بالشكل المطلوب ودون أن يكون هناك اختلاف فيما بينهم، (٤) طلبت الباحثتان من المساعدين العمل سويا في تصميم طريقة تدريس المادة التعليمية، (٥) نظمت الباحثتان أثناء سير الدراسة لقاءات منتظمة مع المساعدين لمناقشة أي قضايا أو مشكلات تواجه الفريق.

يعتمد على عدة عوامل منها هدف البحث وأسئلة الدراسة، وعدد المتغيرات، وتصميم الدراسة، وحجم العينة، وعدد القياسات في الدراسة (عدد مرات خضوع المبحوثين لأداة الدراسة)، وخصائص إجراءات جمع البيانات، وخصائص البيانات نفسها (هل هي اسمية أو رتبية أو فئوية)[1]. علاوة على ذلك، يجب على الباحث، كما يؤكد ذلك (Collins, 2006)، اختيار الطريقة الإحصائية التي تنسجم قدر المستطاع مع نظرية التغيير وأسئلة الدراسة؛ لأن التنافر بين النموذج الإحصائي والنموذج النظري يمكن أن يؤدي إلى الإجابة عن أسئلة لا صلة لها بالدراسة.

ورغم كل ما تقدم، فإن أسهل طريقة لتحليل البيانات المستقاة من دراسة تجريبية ذات التصميم القبلي/البعدي مع مجموعة ضابطة هي أن يتم أولا إدخال الدرجات المكتسبة لكل مجموعة بشكل منفصل حاسوبيا من خلال طرح درجات الاختبار/القياس القبلي من درجات الاختبار/القياس البعدي، ثم مقارنة هذه النتائج باستعمال اختبار ت t-test أو تحليل التباين analysis of variance، للكشف عما إذا كان مكتسبات

---

[1] تنقسم المقاييس التي تقيس المتغيرات إلى ثلاثة أقسام:
- المقياس الاسمي nominal scale، ويستعمل للصفات والخصائص، ويتيح للباحث تصنيف المتغيرات إلى مجموعات، ويمكن أن يخصص لكل فئة قيمة رقمية، فالذكر يعطى رقم ١ والأنثى رقم ٢، والأرقام هنا ليس لها قيمة رتبية؛ ولذا لا ينطبق عليها مفهوم المتوسط.
- المقياس الرتبي ordinal scale، ويستعمل لترتيب الصفات، فعلى سبيل المثال يمكن ترتيب درجات الطلاب في الاختبار من الأحسن إلى الأسوأ أو العكس، فيصبح هناك طالب يوضع في المرتبة ١، وطالب آخر في المرتبة ٢، وثالث في المرتبة ٣ وهكذا. ومع أن الدرجات متوالية، إلا أن المسافة بينها ليست متساوية؛ ولذا فالفرق بين الطالب ذي المرتبة ١ والطالب ذي المرتبة ٢ قد لا يكون متساويا مع الفرق بين الطالب ذي المرتبة ٢ والطالب ذي المرتبة ٣.
- المقياس الفئوي interval scale، وهو يمثل ترتيب قيم المتغيرات ويعكس كذلك المسافة بين المتغيرات على عكس المقياس الرتبي، فالمسافة مثلا بين الدرجة ٧٠ و٨٠ هي نفس المسافة بين ٨٠ و٩٠؛ ولذا يمكننا أن نقول إن الشخص إذا حصل على ١٠ درجات في اختبار المفردات فهو يعرف ضعف ما يعرفه شخص آخر حاصل على ٥ درجات.

المجموعة التجريبية أكبر من مكتسبات المجموعة الضابطة(١). فهذه الطريقة تعتمد على استخراج الدرجات المكتسبة(٢) gain scores، بحيث يتم التعامل مع هذه الدرجات باعتبارها المتغير التابع(٣). أما إذا هناك مجموعة واحدة مع اختبارين/قياسين قبلي وبعدي، فالسؤال هو مدى تغير المتغير التابع أو هل المعالجة أدت إلى إحداث تغيير من الاختبار/القياس القبلي إلى البعدي، وهنا يجب استعمال اختبارت المزدوج(٤).

أما اختبار انوفا ANOVA فيستعمل عندما يتم خضوع المبحوثين للقياس ثلاث مرات أو أكثر، حيث يتم مقارنة المتوسط الحسابي في مناسبتين أو أكثر لقياس مدى التغير الذي طرأ على المتغير التابع. وعندما تكون نتيجة اختبار أنوفا دالة إحصائيا وعدد مرات القياس أكثر من مرتين يجب استعمال اختبار post hoc لمقارنة المتوسط الحسابي

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Green, 2005)، حيث قام بمقارنة الدرجات التي حصل عليها أفراد مجموعتين في اختبار اللغة الإنجليزية، المجموعة الأولى التجريبية ضمت ٤٧٦ طالبا خضعوا لفترة تدريس، أما المجموعة الضابطة فتكونت من ١٥ ألف طالب، حيث قام Green بإدخال الدرجات المكتسبة لكل طالب حاسوبيا من خلال طرح درجة الاختبار القبلي من درجة الاختبار البعدي، ثم مقارنة هذه الدرجات لكل طالب. وقد توصل Green إلى نتيجة مفادها أن هناك تفاوت كبير بين المبحوثين في درجاتهم المكتسبة.

(٢) تسمى أيضا درجات الاختلاف أو درجات التغير.

(٣) هناك عدد من المتخصصين في منهجيات البحث الذين يؤكدون أن الدرجات المكتسبة لا يمكن الاعتماد عليها كليا بما أنها مرتبطة بأي خطأ عشوائي في القياس. فالدرجات المكتسبة تعتبر أقل ثباتا من المقياسين اللذين استخرجت منهما، ومن هنا دعا (Cronbach & Furby, 1970 مذكور في Barkaoui, 2014) الباحثين إلى ضرورة التوقف عن استعمال الدرجات المكتسبة. بالمقابل هناك من يرى أن الدرجات المكتسبة تتميز بالقوة والثبات إذا استعملت بشروط معينة، حيث يشدد (Willett, ١٩٨٨) على أن ثبات الدرجات المكتسبة يمكن أن يكون مرتفعا إذا كان هناك فروقات حقيقية بين الأفراد يمكن تتبعها؛ ولذا فهي مقياس صادق للنمو الفردي.

(٤) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Storch, 2009)، حيث استعمل عددا من اختبارات ت لتقصي أي تغيرات على مجموعة من الخصائص اللغوية وتلك المتعلقة بالمحتوى في كتابات ٢٥ متعلما قبل بداية الدراسة وبعد مضي فصل دراسي واحد في إحدى الجامعات. وقد وجد Storch أن بعض الجوانب اللغوية (مثل بنية النص وتطور الأفكار) قد تحسنت، في حين بقيت جوانب أخرى (مثل الطلاقة والسلامة) دون أي تغيير يذكر.

لمرات القياس ولتقصي أيضا شكل العلاقة بين المتغير التابع والزمن. وعندما يكون هناك مجموعتان أو أكثر يجب على الباحث تقصي ما إذا كان هناك فروقات في شكل العلاقة بين المتغير التابع والزمن عبر المجموعات. أما عندما يكون هناك مجموعتان أو أكثر ويكون عدد مرات القياس مرتين أو أكثر، فيستعمل أنوفا متعدد التصاميم mixed-design ANOVA، وذلك للإجابة على أسئلة تتعلق بالأثر الكلي للمجموعة (أي هل هناك اختلاف بين المجموعات بصرف النظر عن الزمن)، وتتعلق بالأثر الكلي للزمن (أي هل هناك تغير مع مرور الوقت في المتغير التابع بصرف النظر عن اختلاف المجموعات)، ويتعلق كذلك بأثر تفاعل الزمن مع المجموعة (أي هل هناك اختلاف في توجه التغير مع مرور الوقت)⁽¹⁾. ويستعمل مانوفا MANOVA لتقصي أثر متغير مستقل واحد أو أكثر في متغيرين تابعين أو أكثر، وهو يتعامل مع كل قياس على حده باعتباره متغيرا تابعا منفصلا عن بقية المقاييس.

من ناحية أخرى، يستعمل اختبار أنكوفا ANCOVA لتحليل البيانات المستقاة من المجموعات الطبيعية في تصميم الاختبار القبلي/البعدي، وعندما تكون الفروقات بين المجموعات في الاختبار القبلي كبيرة، فهي طريقة يتم فيها استعمال التحكم الإحصائي لمعادلة المجموعات في الاختبار القبلي عند المقارنة بين المجموعات في الاختبار البعدي. ومن هنا فإن أنكوفا يعالج أسئلة حول التغير تختلف عن الأسئلة التي يعالجها انوفا، فإذا كان انوفا يطرح أسئلة تتعلق بمدى كون التغير في المناسبتين دالا إحصائيا، فإن أنكوفا يطرح أسئلة تتعلق بمدى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في الاختبار البعدي، وتتعلق بمدى تكافؤ المجموعات في الاختبار/القياس البعدي (Barkaoui, 2014).

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Bitchener & Knoch, 2010) حول أثر أنواع التغذية الراجعة في تعلم اللغة الثانية، حيث اشتملت الدراسة على ٥ مرات قياس (اختبار قبلي واختبار بعدي وثلاثة اختبارات بعدية مؤجلة)، وقد استعمل الباحثان post hoc pairwise لمقارنة المتوسط الحسابي للمجموعات ومرات القياس، وذلك لتقصي أهمية الزمن والمجموعات وأثر المجموعة زمنيا في المتغير التابع.

مواطن القوة والضعف في البحوث التجريبية وشبه التجريبية

مصدر القوة الرئيس في البحوث التجريبية أنها أفضل طريقة، بل قد تكون الطريقة الوحيدة المعتبرة التي يمكن أن تكشف العلاقات السببية، ثم تنجح في تقييم طرق التدريس الجديدة والمهمات التعلمية المبتكرة. فالتصميم المكون من اختبار/قياس قبلي وبعدي مع مجموعة ضابطة يعتبر تصميما ممتازا في التحكم بمختلف مهددات الصدق الداخلي في البحث. بالمقابل، يرى (Clarke, 2004) أن سعي الباحث إلى التحكم بجميع المتغيرات بطريقة محكمة قد يؤدي إلى خلق إطار بحثي مصطنع في ظروف معملية، مما يضعف الصدق الخارجي للدراسة، أي التعميم. بعبارة أخرى، يتم في البحوث التجريبية التضحية بالصدق الخارجي في سبيل تعزيز الصدق الداخلي، وهو السبب الذي جعل استعمال الطريقة التجريبية محل شك في البحوث التعليمية (Shavelson & Towne, 2002).

بالمقابل، يخف القلق تجاه الصدق الخارجي في البحوث شبه التجريبية؛ لأنها تُجرى في بيئات تعليمية أصيلة باستعمال مجموعات صفية قائمة، لكن هذا النوع من الدراسات معرض لعدد من المهددات بسبب عدم تكافؤ المعالجات الأولية والمجموعات الضابطة. وتسمى هذه المشكلة التحيز في الاختيار selection bias، وقد تؤدي إلى فروقات ليس مصدرها المعالجة المطبقة، وإنما مصدرها خصائص المجموعات القائمة مسبقا. ونتيجة لهذا التحيز، تكون هذه التصميمات غير العشوائية أقل فاعلية من البحوث التجريبية الحقيقية في استئصال الفرضيات المتنافسة. علاوة على ذلك، يشدد (McDonough & McDonough, 1997) على أن عدد المتغيرات في غالبية المواقف التعليمية كبير جدا، مما يستحيل تحقيق التحكم الكامل بها.

ومن المسائل المهمة في الدراسات التجريبية على اعتبار أنها من أنواع الدراسات الطولية التي يخضع فيها المبحوثون لأداة البحث أكثر من مرة (اختبار/قياس قبلي وبعدي) مسألة فقد بعض البيانات data missingness. وهناك نوعان من فقد البيانات، الأول يتعلق بمرات القياس missing occasions، والثاني يتعلق بفقد القيم missing values

(Barkaoui, 2014). ويحدث النوع الأول عندما يخضع بعض المبحوثين للقياس في المرة الأولى (الاختبار القبلي مثلا) ولا يخضعون للقياس في المرة الثانية (الاختبار البعدي أو الاختبار البعدي المؤجل)، وهو ما يعرف بفناء أو تآكل المبحوثين (انظر مهددات الصدق في الفصل الثاني)، أما النوع الثاني فيحدث عندما يشارك المبحوث في جميع مناسبات القياس، لكنه لا يجيب على جميع الأسئلة فيها. ويمكن لهذين النوعين من الفقد أن يقللا من حجم العينة، ثم يقللا من القوة الإحصائية وتقييد التحليلات الممكنة للبيانات، كما يمكن أن يؤثرا سلبيا في تقديرات الإحصاءات الوصفية والعلاقات بين المتغيرات. فعلى سبيل المثال، إذا كان المبحوثون الذين لم يكملوا الدراسة يختلفون في خصائصهم عن أولئك الذين استمروا في الدراسة، أو إذا كان المبحوثون في إحدى المجموعات في دراسة متعددة المجموعات منسحبين بنسب أعلى من الآخرين في المجموعات الأخرى، فتآكل المبحوثين يكون غير عشوائي؛ ومن ثم يمكن أن يؤثر سلبا في الصدق الداخلي للدراسة؛ لأن تغير تكوين العينة يمكن أن يربك قياس المتغير المستقل. ويرى (Rees & Klapper, 2008) أن قضية الفقد لم تلق اهتماما كافيا في أدبيات بحوث اللسانيات التطبيقية، بل إن غالبية الدراسات الطولية بما فيها الدراسات التجريبية لا تناقش هذه المسألة، حيث يكتفي كثير من الباحثين بحصر عدد المبحوثين الذين لم يكملوا الدراسة، دون أن يوضحوا من هؤلاء المبحوثين وكيف يمكن مقارنتهم بمن بقي في الدراسة، وسبب انسحابهم، ومدى تأثير ذلك في نتائج الدراسة.

الطريقة المسحية

تعتبر الطريقة المسحية survey method من أهم طرق البحث العلمي في كثير من العلوم الاجتماعية والإنسانية، بما فيها اللسانيات التطبيقية، حيث يستعمل الباحثون الطريقة المسحية في دراسة عدد كبير من الموضوعات مثل صفات المبحوثين وتوجهاتهم وقناعاتهم وأساليب تعلمهم وإستراتيجيات التعلم التي يستعملونها؛ إذ قدمت البحوث المسحية معلومات ذات قيمة كبيرة في مجالات قناعات الطلاب، وإستراتيجيات التعلم،

والدافعية، والقلق اللغوي، وغيرها من المجالات. وهذه المفاهيم كما يؤكد ذلك (Brown, 2001) هي مفاهيم نفسية مجردة يصعب ملاحظتها على نحو مباشر، ومن هنا مكنت البحوث المسحية الباحثين من تعريف هذه المفاهيم تعريفات إجرائية ثم قياسها.

والفكرة الأساسية في البحوث المسحية ناتجة عن الإدراك بأن خصائص وآراء وتوجهات مجموعة كبيرة من الأفراد يمكن استخلاصها من خلال تقصي نسبة معينة من المجتمع المستهدف. ولعل تطور الطريقة المسحية كان متزامنا مع تطور بحوث استطلاعات الرأي في المجالات السياسية كما يحدث في الحملات الانتخابية. وتستعمل الطريقة المسحية في عدد كبير من الموضوعات، من أهمها (Dornyei & Csizer, 2012):

- سلوكيات متعلمي اللغة مثل حجم الجهد الذي يرغب متعلم اللغة بذله في تعلم اللغة.
- آراء الأفراد وتوجهاتهم في بعض المسائل.
- مشاعر الأفراد (مثل القلق تجاه استعمال اللغة) وقناعاتهم.
- المعلومات المتعلقة بخلفيات الأفراد الشخصية والثقافية ونحو ذلك.

ومن أهم الدراسات المسحية في اللسانيات التطبيقية المسوح اللغوية language surveys التي تتقصى اللغات المتحدثة في مواقع جغرافية بعينها، واللغات التي تتكلم بها الأقليات، وأوجه التشابه والاختلاف بين اللهجات، ومن الأمثلة على ذلك دراسة (Choi, 2005) حول الثنائية اللغوية في باراقواي. ومن الدراسات المسحية أيضا المسوح التي تدرس التفاوت اللهجي مثل الأطلس اللغوي في بريطانيا (Orton, Sanderson & Widdowson, 1978، مذكور في Schleef, 2014)، والمسوح المتعلقة بالاستعمال اللغوي التي تركز على استعمال مفردات أو عبارات بعينها، مثل الدراسة التي أجراها (Fuller, 2005) حول استعمال كلمة Ms في اللغة الإنجليزية. وخلاصة القول إن البحوث المسحية قادرة على تقصي عدد كبير من الموضوعات اللغوية، بحيث تساعد الباحثين على استخلاص نتائج مختلفة تتعلق بالمجتمعات المستهدفة، مما يساعد في اتخاذ القرارات بطريقة علمية.

وتختلف الطريقة المسحية عن الطريقة التجريبية في أنها لا تسعى إلى إحداث تغيير أو تعديل في سياق البحث لأجل الكشف عن تأثير ذلك في متغيرات البحث والعلاقات بينها، وإنما تهدف الطريقة المسحية إلى الحصول على معلومات عن خصائص المبحوثين وقناعاتهم وتوجهاتهم، وهي معلومات لا يمكن الحصول عليها من خلال بيانات الأداء (Mackey & Gass, 2005). والطريقة المسحية هي في مجملها طريقة كمية، إلا أنها قد تحتوي على بيانات كيفية. من ناحية أخرى، قد تهدف البحوث المسحية إلى الكشف عن علاقة بعض المتغيرات ببعضها، ويطلق على هذا النوع من الدراسات بحوث ارتباطية correlational research. وهناك أيضا بحوث تسمى بحوث الفروق الفردية individual differences research، يتم فيها دراسة مدى تفاوت متغيرات بعينها (مثل الدافعية، والقلق، وإستراتيجيات تعلم اللغة) بين مجموعات مختلفة من المبحوثين، وهي أيضا بحوث مسحية.

ومن أهم المسائل في الطريقة المسحية اختيار العينة، فالبحوث المسحية تسعى إلى الكشف عن معلومات تتعلق بمجتمع معين (مثل جميع متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في السعودية، أو جميع معلمي اللغة العربية لغة ثانية في مصر، أو جميع متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد لتعليم اللغة العربية بعينه). ويمكن للباحث أن يغطي مجتمع الدراسة بأكمله خاصة إذا كان مجتمع الدراسة صغير الحجم، إلا إن ذلك نادرا ما يحدث، حيث إن غالبية الدراسات المسحية تعتمد على اختيار عينة من مجتمع الدراسة، تكون هذه العينة ممثلة لمجتمع الدراسة تمثيلا حقيقيا. ومن هنا يعتبر مفهوم اختيار العينة sampling من المفاهيم المحورية في الطريقة المسحية؛ لأن درجة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة تحدد مدى تعميم النتائج من العينة إلى مجتمع الدراسة. ويشدد (Wagner, 2015) أن كثيرا من الباحثين في العلوم الاجتماعية بما فيها اللسانيات التطبيقية لا يعطون قضية اختيار العينة ما تستحقه من الاهتمام. وهناك طريقتان في اختيار العينة، وقد تحدثنا عنهما بالتفصيل في الفصل الثاني، عند حديثنا عن اختيار العينة في البحوث الكمية.

من ناحية أخرى، هناك مسألة تمثل مشكلة حقيقية في البحوث المسحية، وهي انخفاض معدل الاستجابة low response rates، أي أن عدد المبحوثين الذين قاموا مثلا بتعبئة الاستبانة أقل مما كان مخططا له. فهذه المشكلة قد تسبب تحيزا في البيانات فتؤثر في حجم العينة، ثم قد يؤدي ذلك إلى تداخلات إحصائية تؤثر في تعميم النتائج (Coxhead, 2017)⁽¹⁾. وهناك عدد من الإستراتيجيات التي يمكن استعمالها لحث المبحوثين على الاستجابة لأداة البحث ومتابعة ذلك (انظر مبحث توزيع الاستبانة، الفصل الرابع).

أدوات جمع البيانات في الطريقة المسحية

تعتمد البحوث المسحية على أداتين من أدوات جمع البيانات وهي الاستبانة والمقابلة، وهما يختلفان في الطريقة المستعملة في جمع البيانات وفي نوع المعلومات المستهدفة. فالاستبانة تقدم عادة في صيغة مكتوبة وتستعمل للحصول على كمية كبيرة من المعلومات من عدد كبير من الأفراد، في حين تقدم المقابلة شفهيا وتستعمل للحصول على معلومات عميقة من عينة أصغر من تلك التي تستهدف في الاستبانة. ويمكن أيضا استعمال المقابلة المقيدة مع عدد كبير من المبحوثين في الحالات التي يستحيل فيها استعمال الاستبانة، كأن يكون المبحوثون أطفالا أو أميين. وتعكس الاستبانة والمقابلة التقسيم الثنائي: البيانات الكمية في مقابل البيانات الكيفية، علما بأن بعض الباحثين يجمع بينهما في دراسة مسحية واحدة (Wagner, 2015)، وهو ما يسمى المنهج المزجي (انظر

---

(١) واجهت (Coxhead, 2017) مشكلة انخفاض معدل الاستجابة في الدراسة التي قامت بها لأجل قياس حجم المفردات لدى طلاب السنة الأولى في الجامعة في نيوزيلندا، وذلك باستعمال اختبار لقياس حجم المفردات يتألف من عدة نسخ. وقد قام ٢١٧ مبحوثا بالخضوع للاختبار، تمكن منهم ٤٦ مبحوثا فقط من الخضوع للنسخ الست من الاختبار، وهو عدد غير كاف لمقارنة النسخ الست. وقد اكتشفت Coxhead أن سبب انخفاض عدد المبحوثين يعود إلى الوقت الطويل الذي يتطلبه خضوع الشخص لستة اختبارات، فالنسخة الواحدة استغرقت من المبحوثين من ٢٠ إلى ٤٥ دقيقة، مما تسبب في شعور المبحوثين بالملل والإرهاق.

الفصل الثاني). ونظرا لأن الطريقة المسحية تعتمد على الاستبانة بالدرجة الأولى، يمكن للقارئ الاطلاع على كل ما يتعلق بالاستبانة في الفصل الرابع.

من ناحية أخرى، يمكن استعمال أدوات أخرى في البحوث المسحية مثل اختبارات الكفاية اللغوية، أو بعض أدوات الإنتاج التلقيني مثل أداة تتمة الخطاب، أو أدوات الاستجابات التلقينية مثل اختبار الصحة النحوية (انظر الفصل الرابع)، وهي الأدوات التي يمكن استعمالها مع أعداد كبيرة من المبحوثين.

طريقة دراسة الحالة

تعني دراسة الحالة case study، كما يوحي اسمها، دراسة خصوصيات وتعقيدات حالة واحدة (Stake, 1995). والحالة هي الأفراد بالدرجة الأولى، رغم أنه يمكن دراسة البرامج والمؤسسات والمنظمات دراسة عميقة. والواقع أن أي شيء يمكن أن يكون حالة طالما أنه يشكل وحدة واحدة لها حدود واضحة. وهناك بعض الدراسات التي تصف سلسلة من الحالات المتعددة، ويمكن قبول ذلك ما دام أن كل حالة تنفرد بدراسة مستقلة. فعلى سبيل المثال، قامت (Duff, 1993، مذكور في Duff, 2008) بإجراء دراسة على التعليم الثنائي اللغة في هنقاريا، وقد اشتملت دراستها على ثلاثة مستويات، المستوى الأول يمثل حالة واحدة وهي الدولة نفسها، والمستوى الثاني يضم ثلاث حالات وهي ثلاث مدارس، والمستوى الثالث يضم ثمان حالات وهم ثمانية معلمين.

وبناء على ذلك، تمثل طريقة دراسة الحالة مذهبا في دراسة شيء فريد من نوعه متصل اتصالا وثيقا بسياقه، يركز فيه الباحث على الخاص لا العام، وبدون الاهتمام بالسياق، تنتفي الحالة المقصودة (Yin, 2003). ومن هنا عندما نطلق مصطلح دراسة

حالة على أي بحث، فالدراسة تتقصى شخص واحد أو عائلة واحدة(١) أو مجموعة واحدة أو مؤسسة واحدة أو مجتمع واحد (Stake, 2005; Merriam, 1998). بالمقابل، تتقصي طريقة دراسة الحالة المتعددة عدة مجموعات أو مؤسسات أو أفراد. والهدف الذي تسعى عليه غالبية دراسات الحالة هو تعميق فهمنا حول فرد أو عملية أو مجموعة بعينها، دون السعي إلى إجراء مقارنات أو تعميمات على مجموعات أو مجتمعات أخرى. ويطلق مصطلح "دراسة الحالة" على عملية إجراء البحث وعلى التقرير النهائي للبحث.

وتعتبر طريقة دراسة الحالة من المذاهب البحثية المثمرة والمؤثرة في اللسانيات التطبيقية (Duff, 2008). فأساسيات اللسانيات التطبيقية بنيت على نتائج الموجة الأولى من دراسات الحالة لمتعلمي اللغة في السبعينيات والثمانينيات الميلادية بواسطة عدد من العلماء مثل Hatch وSchmidt(٢) وSchumann وWong-Fillmore، ولا زالت هذه

---

(١) تعتبر العائلة من الوحدات البحثية المهمة في بحوث اللسانيات التطبيقية، خاصة في تقصي التدارس اللغوي، والتفاعلات اللغوية العائلية، ومختلف نشاطات التكيف اللغوي الاجتماعي، فهناك بحوث كثيرة كان هدفها تقصي أنماط التكيف اللغوي الاجتماعي تتضمن أطفالا ومراهقين يمثلون ثقافات مختلفة، أو تقصي عائلة بوصفها شبكة اجتماعية لحدوث التكيف اللغوي الاجتماعي في البيئات ثنائية اللغة أو متعددة اللغات. ومن الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (de la Piedra & Romo, 2003)، حيث كانت العينة عائلة مكسيكية مهاجرة في الولايات المتحدة، تضم الوالدين وخمس بنات. وقد اعتمد الباحثان في جمع البيانات على الملاحظة بالمشاركة، ومقابلات مع الأم ومع البنت الكبرى، إلى جانب تسجيل عدد من التفاعلات الطبيعية أثناء جلوس أفراد العائلة في المنزل. وقد كان من بين المسائل التي انصب اهتمام الباحثين عليها دور الأختين الكبيرتين في مساعدة بقية أفراد العائلة في المشاركة في مختلف النشاطات التفاعلية وتلك المتعلقة بالتدارس اللغوي (القراءة والكتابة)، فقد كانت تقومان بدور الوسيط في تعلم التدارس اللغوي والتكيف مع أنماطه في اللغة الإنجليزية.

(٢) تعتبر الدراسة الطولية التي أجراها (Schmidt, 1983) من أشهر دراسات الحالة في اللسانيات التطبيقية، حيث ركز Schmidt على مبحوث واحد اسمه Wes، وهو طالب ياباني عمره ٣٣ سنة كان يتعلم اللغة الإنجليزية في هاواي من خلال التعلم الطبيعي لا النظامي. وقد قام Schmidt بدراسة النمو اللغوي عند Wes خلال ثلاث سنوات، مع التركيز على خصائص لغوية محددة منها علامة الجمع s، وعلامة الغائب في الفصل المضارع s، وصيغة الزمن الماضي القياسية. وقد قام Schmidt باستنساخ عدد كبير من المحادثات التي كانت تدور بين Wes وأصدقائه، إلى جانب المحادثات التي طُلب من Wes تسجيلها أثناء تواجده في اليابان. وقد أظهرت نتائج الدراسة تطور القدرة التداولية لدى Wes، في حين لم تتطور قدرته النحوية كثيرا.

الدراسـات ذائعـة الصيـت في أدبيـات اللسـانيات التطبيقيـة؛ لأنهـا سـاعدت الباحثـين في تشـكيل التفكـير الجمعـي بطريقـة مؤثـرة.

ولـم تفقـد طريقـة دراسـة الحالـة أهميتهـا بعـد ذلـك، فالبحـوث الكيفيـة قـادرة بشـكل ملفـت للنظـر علـى توثيـق وتحليـل التأثـيرات السـياقية في اكتسـاب اللغـة واسـتعمالها، وقـادرة كذلـك علـى وصـف التفاوتـات في هويـات الطـلاب والمعلمـين الـتي تظهـر أثنـاء عمليـة تعلـم اللغـة. وقـد تقصـى الباحثـون اتبـاع طريقـة دراسـة الحالـة موضوعـات شـتى، ابتـداء بالجنـس والعـرق وانتهـاء بالعضويـة المجتمعيـة والمكانـة الاجتماعيـة، وقـد نجحـوا مـن خـلال تبـني الطبيعـة الطوليـة لطريقـة دراسـة الحالـة في توليـد أفهـام جديـدة في كيفيـة حـدوث اكتسـاب اللغـة الثانيـة وإدراكـه مـن قبـل المشـاركين وتأثـير قوتهـم ونفوذهـم في تطورهـم اللغـوي.

وممـا يظهـر تنـوع دراسـات الحالـة تنـوع المبحوثـين فيهـا، فقـد تضمنـت أطفـالا صغـارا في مـدارس أحاديـة اللغـة وثنائيـة اللغـة، وطلابـا مـن الأقليـات، ومهاجريـن راشـدين، وطلابـا يدرسـون اللغـة خـارج بلدانهـم، ومتعلمـين اسـتثنائيين، وغـير ذلـك. وممـا يعكـس كذلـك تأثـير طريقـة دراسـة الحالـة في اللسـانيات التطبيقيـة كـثرة وتنـوع الموضوعـات المدروسـة الـتي منهـا اكتسـاب اللغـة عنـد الأطفـال، والثنائيـة اللغويـة، والعائـلات ثنائيـة اللغـة، والثنائيـة الثقافيـة، وفقـدان اللغـة، والهويـة، والاسـتثمار، والجنـس، والتحجـر اللغـوي، وتطـور الكفايـة التداوليـة، والتكيـف اللغوي/الاجتماعـي.

أنواع دراسة الحالة

يفرق (Stake, 1995, 2005) بين ثلاثة أنواع من دراسة الحالة:

١. دراسـة الحالـة الداخليـة intrinsic case study، الـتي تجرى لفهـم طبيعـة حالـة بعينهـا؛ فاختيـار الحالـة ليـس بسـبب أنهـا تمثـل حـالات أخـرى، أو لأنهـا تظهـر خاصيـة أو

مشكلة بعينها، وإنما بسبب خصائصها وسماتها الفريدة من نوعها⁽١⁾. ويصر Stake على أن هذا النوع من الحالة يسهم في المعرفة حتى لو أنه لم يسلك الإجراءات العلمية المعترف بها في البحث العلمي.

٢. دراسة الحالة الوسائلية instrumental case study، وهي تهدف إلى الحصول على معلومات تخص قضية أوسع، في حين أن الحالة نفسها لا تمثل الاهتمام الرئيس، بل هي تساعدنا في فهم شيء آخر. وهناك شيء يشد انتباه الباحث خارج الحالة في هذا النوع، فدراسة الحالة تتم لأجل تعزيز معارفنا المتعلقة بهذا الشيء الخارجي. فالحالة نفسها قد تكون حالة نموذجية وقد لا تكون كذلك، فالمعزى من اختيارها هو تعزيز فهمنا لما هو خارج عنها.

٣. دراسة الحالة الجماعية collective case study، حيث لا ينصب الاهتمام على الحالة الفردية، وإنما يتم دراسة عدد من الحالات معًا لأجل تقصي ظاهرة أو سلوك⁽٢⁾؛ ولذا تعتبر دراسة الحالة المتعددة دراسة حالة وسائلية تضم عدة

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Obler, 1989، مذكور في Duff, 2008)، حيث اقتصرت الدراسة على مبحوث واحد رُمز إليه بالرمز CJ، وهو رجل أمريكي من أصول قوقازية يبلغ من العمر ٢٩ عاما، نشأ في بيئة إنجليزية أحادية اللغة. وقد درس عددا من اللغات منذ أن كان عمره ١٥ سنة، منها الفرنسية والألمانية والإسبانية والعربية (المغربية) والإيطالية، بعضها تعلمها في المدرسة في الولايات المتحدة، وبعضها الآخر تعلمها بشكل طبيعي أثناء وجوده خارج الولايات المتحدة. وقد أختاره Obler في دراسته من خلال إعلان نشره في الجامعة يطلب فيه متعلمين استثنائيين للغة، علما بأن الناطقين الأصليين للغات التي يتحدثها CJ يرون أن قدرته اللغوية قريبة جدا من الناطق الأصلي.

(٢) من الأمثلة على ذلك دراسة (Morita, 2002)، حيث قامت بإجراء دراسة طولية شملت ست نساء يابانيات لتقصي تكيفهن مع الخطاب الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في إحدى الجامعات الكندية، حيث تمكنت، من خلال ملاحظة المبحوثات في الفصول الدراسية ومن خلال المقابلات المعمقة التي أجريت معهن، من تقصي مشاركات المبحوثات في النقاشات الصفية من حيث مستوى المشاركة ونوعها، وتتبع أي تغيرات في أنماط مشاركتهن مع مرور الوقت وفي مختلف المواد الدراسية خلال الفصل الدراسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود عوامل كثيرة تؤثر في الطريقة التي تبدي فيها هؤلاء النساء هوياتهن ومكانتهن بوصفهن معلمات للغة الإنجليزية غير ناطقات أصليات بها، وبوصفهن أيضا غير كنديات ومتقدمات في السن مقارنة ببقية الطلاب اليابانيين الذين يصغرونهن في العمر.

حالات. وتؤكد (Duff, 2008)، التي تعتبر أحد الرواد في استعمال طريقة دراسة الحالة في بحوث اللسانيات التطبيقية، أن غالبية طلابها يطبقون دراساتهم على أربع أو ست حالات.

ويمكننا ملاحظة أن دراسة الحالة الداخلية تقتضي الاعتماد على المذهب الوصفي بالدرجة الأولى، لأجل الكشف عن خصوصيات الحالة المستهدفة، في حين أن دراسة الحالة الوسائلية تتطلب شيئا من التفسير والتقييم إلى جانب الوصف، كما أنها قد تُستعمل لتطوير فئات مفاهيمية أو دعم منطلقات نظرية أو مجابهتها (Merriam, 1998).

بالمقابل، يقسم (Yin, 2003) دراسة الحالة تقسيما مختلفا عن تقسيم Stake، حيث يقسمها إلى ثلاثة أنواع وفقا لهدف الدراسة:

١. دراسة الحالة الاستكشافية exploratory case study، وهي تستعمل عندما تكون المعلومات الخاصة بالحالة محدودة، حيث تستعمل لتمهيد الطريق لدراسات أخرى تتبعها غالبا ما تكون دراسات كمية؛ إذ تساعد دراسة الحالة في تحديد أسئلة البحث وفرضياته.

٢. دراسة الحالة الوصفية descriptive case study، وهي تهدف إلى تقديم وصف سياقي مفصل لظاهرة بعينها، وهي تشبه دراسة الحالة الداخلية عند Stake، التي تهدف إلى فهم الحالة فهما عميقا.

٣. دراسة الحالة التفسيرية explanatory case study، وهي تهدف إلى الكشف عن العلاقات السببية المرتبطة بالظاهرة المدروسة، وهي غالبا ما تتبع المنهج الطولي ويتخللها بعض الطرق الكمية.

خصائص طريقة دراسة الحالة

لعل أهم خاصية في طريقة دراسة الحالة، التي تميزها عن غيرها من طرق البحث الأخرى، هي أنها تسعى إلى تقصي ظاهرة معينة متصلة اتصالا وثيقا بسياقها. واختيار الباحث لحالة بعينها يعود إلى أنها فريدة من نوعها؛ ولذا فالباحث يرغب في الكشف عن السمات والخصائص التي جعلت هذه الحالة فريدة من نوعها، بصرف النظر عن مدى تمثيلها لحالات أخرى (Stake, 2005). أما التعميم في طريقة دراسة الحالة فهو تعميم نظري theoretical propositions كما يشير إلى ذلك (Yin, 2003) أو تعميم شبه طبيعي naturalistic generalization كما يسميه (Stake, 2005)، ويقصد به الخبرات التي يستفيد منها من يقرأ تقرير الحالة. وسوف نفصل الحديث في قضية التعميم في مبحث مستقل.

والخاصية الثانية لطريقة دراسة الحالة هي أنها تسعى إلى تصوير حالة بعينها تصويرا عميقا؛ ولذا فهي لا تعتمد على عمليات اختيار العينات الممثلة للظاهرة المدروسة. إن اختيار حالة بعينها يتطلب كثيرا من الوقت والجهد والالتزام البحثي، إلى جانب أنه يتطلب مزيجا من أنواع البيانات. فعلى سبيل المثال، إذا كان لدى أحد الباحثين المتخصصين في اكتساب اللغة اهتمام باكتساب اللغة الثانية لدى شخص واحد، يمكنه أن يجري دراسة طولية لمتعلم واحد، كما في دراسة (Obler, 1989، مذكور في Duff, 2008). والنقطة الأساسية هنا هي أن الوصف العميق والتفصيلي من أساسيات طريقة دراسة الحالة.

أما الخاصية الثالثة فهي أن الحالة يجب أن تكون متموضعة في سياق بعينه ومرتبطة به ارتباطا وثيقا، سواء أكان هذا السياق سياقا فيزيائيا أم تاريخيا أو زمنيا. فبدون فهم السياق فهما عميقا، لا يمكن للباحث أن يفسر خصوصيات الحالة المستهدفة.

ويقوم الباحثون عادة في طريقة دراسة الحالة باستعمال عدة أدوات من أدوات جمع البيانات مثل المقابلة والملاحظة والوثائق. وعلى الرغم من أن طريقة دراسة الحالة

تعتبر من الطرق الكيفية، فكثير من دراسات الحالة تضم أدوات كمية مثل الاستبانة. كما يقضي الباحث عادة فترة طويلة في فحص الحالة في سياقها الطبيعي، بغرض جمع معلومات مفصلة عن الحالة المستهدفة. ولهذا السبب، تكون غالبية دراسات الحالة طولية (انظر مبحث التصميم الطولي، هذا الفصل)، حيث يمكن للباحث أثناء هذه المدة استعمال أية أداة من أدوات جمع البيانات. وعندما تكون الحالة مؤسسة أو منظمة، فإن ذلك قد يؤدي إلى وفرة مفرطة في البيانات، وفي هذه الحالة يفضل استعمال خطة في جمع البيانات، تتضمن تعريف الحالة وأسئلة البحث ومصدر البيانات والوقت المخصص لكل ذلك.

إجراءات تنفيذ طريقة دراسة الحالة

أولا: اختيار الحالة

ليس هناك كتالوج شامل يصف بالتفصيل خطوات بحوث دراسة الحالة، كما يؤكد ذلك (Yin, 2003)، ويمثل اختيار الحالة أحد أهم خطوات تنفيذ دراسة الحالة، وهو يعتمد على أسئلة الدراسة. وأسئلة البحث في دراسة الحالة الداخلية والاستكشافية والوصفية عادة ما تكون أسئلة عامة، في حين تكون أسئلة البحث في دراسة الحالة الوسائلية أكثر تحديدا، علما بأن أسئلة الدراسة قد تتعرض للتعديل أثناء إجراء الدراسة.

واختيار الحالة قد يتم أحيانا قبل صياغة الأسئلة، حيث تتولد أسئلة البحث بعد أن يلتقي الباحث بالحالة (Hood, 2009). وسواء اختار الباحث الحالة قبل صياغة الأسئلة أم بعدها، فإن تحديد الحالة ليس أمرا هينا في بعض الحالات، فحدود الحالة وسياقها والتفاعل بينهما قد لا يكون واضحا منذ البداية. ويمكن للباحث، للكشف عن الحالة وحدودها وسياقها، استعمال طريقة العصف الذهني، بحيث يدون كل ما يعرفه عن الحالة وما يشك فيه وما يتمنى أن يكتشفه عن الحالة وسياقها (Hood, 2009). ولعل أول قرار في اختيار الحالة أن يحدد الباحث كينونة الحالة، فالحالة قد تكون فردا أو مدرسة

أو برنامج أو مكان عمل أو مدينة أو حي أو لغة أو سياسة لغوية، علما بأن الحالة في بحوث اللسانيات التطبيقية غالبا ما تكون متعلما للغة أو معلما للغة أو مستعملا للغة إذا كانت الحالة فردا (Duff, 2008).

ويجب على الباحث عند اختيار حالة بعينها أن يضع في ذهنه الأسئلة التالية (Casanave, 2015): ما حجم الوقت الذي يمكن أن يقضيه المبحوث (المبحوثون) مع الباحث في الدراسة دون الشعور بالملل أو الضيق؟ أين يقيم المبحوث وأين يقع البرنامج اللغوي، هل هو قريب أم بعيد؟ هل المبحوث قادر على استعمال اللغة الثانية، وما اللغة التي سوف يتم بها جمع البيانات؟ هل ينتمي الباحث إلى البرنامج المستهدف أم أنه شخص من الخارج؟ والمهم هنا أن يبدأ الباحث ولديه رغبة وفضول تجاه أشخاص بعينهم أو برامج بعينها.

ثانيا: جمع البيانات وتحليلها

يمكن استعمال أي نوع من البيانات في طريقة دراسة الحالة، رغم أن جمع البيانات في دراسة الحالة الكيفية يتم ضمن مدة زمنية معينة وبطريقة تتسم بشيء من العمق، ومستقاة من عدد محدود من الأشخاص أو السياقات. ومن أدوات جمع البيانات التي يشيع استعمالها في طريقة دراسة الحالة المقابلة، وقد يلجأ الباحث إلى مصادر أخرى كأن يطلع مثلا على بعض البريد الإلكتروني الخاص بالمبحوث وبعض المراسلات والصحف التي يدونها المبحوث إلى جانب بعض الوثائق. ويمكن كذلك أن يقوم الباحث بإجراء مقابلات مع الأشخاص الذين يختلط بهم المبحوث ويتفاعل معهم. ويمكن أيضا إجراء حصص ملاحظة للفصول الدراسية أو الاجتماعات التي ينخرط فيها المبحوث. ويمكن للباحث أن يقوم بتسجيل هذه الأحداث أو يقوم بتسجيل ملحوظات إذا كانت عمليات التسجيل متعذرة، علما بأن الباحث يعتبر في طريقة دراسة الحالة أحد المشاركين الرئيسين في الأحداث المستهدفة (Casanave, 2015).

أما إذا كانت الحالة برنامجا(١) أو مؤسسة أو مدرسة(٢) وليس شخصا، فالباحث بحاجة إلى الوصول إلى الأشخاص النافذين والمؤثرين في هذه البرامج أو المؤسسات، رغم أن تحديد الأشخاص النافذين قد لا يكون بتلك السهولة التي قد يعتقدها بعض الناس. والبيانات في هذه الحالة قد تتمثل في إجراء مقابلات أو مسوح للعاملين في هذه المؤسسات، إلى جانب الاطلاع على مختلف الوثائق ذات الصلة، وربما إجراء حصص ملاحظة للعاملين مع تدوين كل ذلك بطريقة أو بأخرى. وقد يحتاج الباحث إلى بيانات مرئية على شكل صور أو تسجيلات مرئية. المهم في هذه المسألة أن يقوم الباحث بجمع جميع أنواع البيانات التي تساعده في فهم الحالة فهما عميقا.

أما تحليل البيانات فيمكن للباحث استعمال الطرق الكمية والكيفية في تحليل البيانات المستقاة من جميع أدوات جمع البيانات التي قام بتوظيفها سواء أكانت المسوح أو المقابلات أو الوثائق أو الملاحظة. ويمكن للباحث أن يقوم بتحليل البيانات من خلال توظيف إطار نظري معين تبناه الباحث، ويمكنه أيضا استعمال تحليل البيانات في بناء أو تعديل مفاهيم نظرية قائمة (انظر مبحث تحليل البيانات الكيفية، الفصل الخامس).

والواقع أن التعامل مع الكم الهائل من البيانات التي عادة ما يتم جمعها في بحوث دراسة الحالة يتطلب كثيرا من المهارات، ويقدم (Yin, 2003) قائمة بهذه المهارات على النحو التالي: (١) أن يكون الباحث قادرا على طرح الأسئلة بطريقة احترافية وقادرا على تفسير الإجابات، (٢) أن يكون مستمعا جيدا لا يتأثر بالإيديولوجيات والمنطلقات التي يؤمن بها، (٣) أن يكون قادرا على التكيف والمرونة، بحيث يحسن التعامل مع المواقف غير المتوقعة، (٤) أن يكون ملما إلماما جيدا بالقضايا الخاضعة للدراسة، (٥) ألا يكون متحيزا.

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (de Courcy, 2002)، حيث أجرى دراسة حالة في أستراليا لأجل مقارنة برنامجين انغماسيين في تعلم اللغة الثانية، الأول في تعليم اللغة الصينية والثاني في تعليم اللغة الفرنسية، وذلك لتقصي الفروقات في خبرات الطلاب في البرنامجين.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قامت بها (Duff, 1993، مذكور في Duff, 2008)، حيث أجرت دراسة حالة على ثلاث مدارس (حالات) في مناطق مختلفة من هنقاريا؛ وذلك لأجل تقصي تطبيق برنامج مزدوج في تعليم اللغة وأثر هذا البرنامج.

إن الباحث في بحوث دراسة الحالة عبارة عن مصفاة filter، كما يؤكد ذلك (Hood, 2009)، فهو الذي يحدد الأسئلة التي يجب أن تطرح ويحدد البيانات ذات الصلة بأهداف الدراسة والبيانات التي لا صلة لها بأهداف الدراسة؛ ومن ثم قد تؤثر مواقفه ومنطلقاته وتحيزاته في هذه العملية. ومع أن الباحث لا يمكن أن يتخلص تماما من تحيزاته، إلا أنه يجب عليه أن يتخذ جميع الاحتياطات اللازمة التي يمكن من خلالها التقليل من آثار تحيزاته في عملية البحث؛ إذ يجب عليه الاعتراف بتحيزاته وشرحها وتوضيحها، وذلك من خلال استعمال المذكرات التي يسجل فيها الباحث طوال فترة البحث كل ما يتعلق بتوجهاته وأفكاره (انظر مبحث الصحيفة البحثية، الفصل الخامس).

كتابة تقرير الحالة

يجب صياغة تقرير دراسة الحالة بطريقة مفصلة وواضحة بشكل يسمح للقارئ بفهم الحالة المستهدفة وتصورها تصورا دقيقا، حيث يطلق (Stake, 1995) على هذه الصلة مع القارئ التعميم شبه الطبيعي naturalistic generalization، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، خاصة في ظل غياب نوع التعميم المستعمل في البحوث الإحصائية. فالقارئ يمكن أن يتعلم الشيء الكثير من حالات فردية إذا كان تقرير البحث مفصلا ودقيقا.

وبناء على ما سبق، لا يناسب طريقة دراسة الحالة الأسلوب التقليدي في صياغة تقرير البحوث؛ لأنه يفتقد للتفصيلات اللازمة، على الرغم من أن تقرير دراسة الحالة يتضمن الأقسام والمباحث المعروفة (مثل: المقدمة، ووصف السياق ومنهج البحث وأدواته، وعرض النتائج وتفسيرها). إن تقرير دراسة الحالة يتضمن سبب قيام الباحث بالدراسة، والأدوار التي قام بها أثناء التفاعل مع المبحوثين. كما يجب أن يكون الوصف واضحا للقارئ بشكل يساعده في تصور السياقات والأشخاص والأحداث تصورا لا غموض فيه. إضافة إلى ذلك، قد يتضمن تقرير البحث شيئا من الحكايات السردية التي تتعلق بما حدث في عملية البحث وما حدث في حياة المبحوثين. كما قد يتضمن بعض الصور والرسومات، التي قد يضعها الباحث في موقع إلكتروني خاص بالبحث، وقد يتضمن هذا الموقع كامل السجلات

المستنسخة والتسجيلات، مع ضرورة أخذ موافقة المبحوثين على ذلك وضمان حماية معلوماتهم الشخصية (انظر مبحث أخلاقيات البحث العلمي، الفصل الأول). ويجب على الباحث أن يقدم تفصيلات مقنعة كافية تمكّن القارئ من الحكم على مدى مناسبة رؤى الباحث لأوضاعهم الشخصية. وعليه، عادة ما يكون تقرير دراسة الحالة طويلا، فالباحث يجب أن يقدم البيانات بطريقة تتيح للقارئ مشاهدة العمليات الداخلية للظاهرة محل الدراسة، وهو ما يطلق عليه الوصف المفصل thick description (انظر المنهج الكيفي، الفصل الثاني)، الذي يستطيع الباحث من خلاله رسم صورة مفصلة للحالة تجعل القارئ يشاهد القوى الخفية التي تدفع وتحفز الظاهرة.

ويرى (Hood, 2009) أن الأسلوب السردي هو أكثر الأساليب الكتابية مناسبة لدراسة الحالة؛ إذ يمكن النظر إلى دراسة الحالة على أنها قصة تضم مجموعة من الشخصيات والأحداث والصراعات والحلول والنهايات. كما أن الأسلوب السردي يساعد الباحث في وصف التفاصيل الدقيقة للسياقات التي تحدث فيها الأحداث، مما يساعد القارئ في فهم كيفية الوصول إلى النتائج، مما يزيد من موثوقية الدراسة. علاوة على ذلك، يتميز الأسلوب السردي بأنه طريقة شخصية في الكتابة، فالباحث جزء من القصة يصعب فصل قصته عن الحالة المدروسة، كما أن المبحوثين في دراسة الحالة أشخاص حقيقيون وليس أرقاما إحصائية (انظر مبحث الطريقة السردية، هذا الفصل).

وبناء على ما تقدم، يرى بعض الباحثين (Lincoln & Guba, 1985) أن صياغة تقرير دراسة الحالة يتطلب مهارات كتابية تفوق تلك التي تستلزمها كتابة البحوث التقليدية. فالباحث يجب أن يقنع القارئ بصدق وموثوقية دراسته، وذلك لن يتحقق بجودة الدراسة وحدها، وإنما يتطلب قدرة خاصة على الكتابة بطريقة مقنعة(١).

---

(١) من المهم لأي باحث، خاصة المبتدئين، ممن يرغب في استعمال طريقة دراسة الحالة أن يقرأ عددا كبيرا من الدراسات التي تعتبر أمثلة لطريقة دراسة الحالة، ويشدد (Hood, 2009) على أهمية قراءة كتاب ways with words لـ(Heath, 1983)، فهو كتاب أساسي لكل من لديه اهتمام بطريقة دراسة الحالة والطريقة الإثنوقرافية.

أدوار الباحث ومسؤولياته

نظرا لطبيعة طريقة دراسة الحالة التي تعتمد غالبا على العلاقة الطويلة المباشرة مع المبحوثين، يجب أن يتحلى الباحث بالأمانة والعدل واحترام المبحوثين (Duff, 2008). وكلما كانت الدراسة أكثر التصاقا بالمبحوث، أصبحت حماية هوية المبحوثين أصعب، وأصبح فصل القضايا الخاصة عن القضايا التي يمكن الكتابة عنها صعبا أيضا. ويفضل أن يقوم الباحث باطلاع المبحوث بصفة مستمرة على السجلات المستنسخة وبعض البيانات الخام للتأكد من عدم ممانعة المبحوث من استعمالها ونشرها (انظر مبحث أخلاقيات البحث، الفصل الأول). ومع أن غالبية دراسات الحالة في اللسانيات التطبيقية هي حالات عادية، إلا أن هناك حالات استثنائية تتطلب أن يتعامل معها الباحث بحذر، حتى لا ينتهي به المطاف بالتشهير بالمبحوث أو تشويه صورته أو الطعن فيه أو انتهاك اتفاق الثقة المبرم بينهما(١).

قضية التعميم

إن من أهم التحفظات على طريقة دراسة الحالة هي التعميم؛ إذ كيف يمكن تعميم المعلومات المستقاة من حالة واحدة على مجتمع أو بيئة؟ ويجب أن نتذكر أن قضية

---

(١) قد تنتهي علاقة الباحث بالمبحوث نهاية مأساوية غير متوقعة، ومن الأمثلة المشهورة الدراسة التي قام بها (Wolcott, 2002)، التي كان هدفها تقصي تاريخ مبحوثه العائلي، الذي اسمه Brad، حيث كان Wolcott يسعى إلى الكشف عن أسباب انسحاب Brad من المدرسة وكيف تم ذلك، حيث كان عمر Brad ١٩ عاما، وقد انتهى به المطاف في مدرسة إصلاحية، ثم أصبح مشردا يقوم بسرقة المتاجر وارتكاب الجرائم الأخرى. وقد توطدت علاقة Wolcott بـBrad أثناء الدراسة التي استمرت سنتين، لكن علاقتهما تدهورت بعد ذلك، حيث اُتهم Brad بمحاولة ارتكاب جريمة قتل، واعتدى على Wolcott وقام بتدمير منزله. وقد وصلت قضيتهما إلى المحكمة، حيث اُتهم Wolcott بانتهاك خصوصية Brad في المقالة التي نشرها عام ١٩٨٣م، وباستغلال Brad مهنيا. وقد اتهمت أم Brad ابنها بأنه قام بفبركة تاريخ حياته حتى يرضي Wolcott ويؤثر فيه. إن تجربة Wolcott تجربة تراجيدية استثنائية، لكنها توضح أهمية أخذ الحيطة والحذر عند تكوين علاقة مع المبحوث، خاصة الحالات الاستثنائية الشاذة.

التعميم ليست من أهداف البحوث الكيفية ما دام الباحث يؤمن بأن الحالة التي اختيرت من العينة معبرة عن الظاهرة. وهناك اختلاف كبير بين الثقة في دراسة كمية صغيرة الحجم (بصرف النظر عن حجم العينة) ودراسة حالة مفردة؛ ولذا فقد كانت هذه القضية محل جدل ونقاش حاد في أدبيات مناهج البحث (Duff, ٢٠٠٨).

فدراسة الحالة الداخلية تمثل الحالة فيها، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، خاصية فريدة غير مفهومة، والتي قد تبين، ليس للباحث نفسه فقط، وإنما لجمهور البحث، صلة هذه الحالة بفهمنا للمجال المقصود الأوسع نطاقا. فعلى سبيل المثال، قليل من الناس من قد يشك في فائدة وأهمية دراسة حالة مفردة تنصب على متعلم لغة موهوب في اللسانيات التطبيقية. كما أن دراسة الحالة المتعددة تتميز بصدق ظاهري كبير بسبب طبيعتها التي تقوم على المقارنة، ومن ذلك على سبيل المثال دراسة (Wong-Fillmore, 1979) التي تعتبر من الدراسات المؤثرة في اللسانيات التطبيقية رغم أنها تضم خمس حالات فقط. وهناك مسألتان ينبغي الوقوف عندهما:

- التعميم التحليلي analytic generalization، حيث تشير (Duff, 2008) إلى أنه على الرغم من أن مفهوم التعميم يفهم منه التعميم على جمهور، فهو يمكن أن يشير إلى التعميم على النماذج النظرية، مما ينتج عنه تعميم تحليلي. إن كثيرا من دراسات الحالة في اللسانيات التطبيقية تندرج تحت مظلة دراسة الحالة الوسائلية، وهي تمثل هذا المذهب؛ لأنها أدت إلى صياغة عدة نماذج نظرية لا زال كثير منها مهم حتى الآن.
- العينة القصدية purposive sampling، إن من أهم القضايا في دراسة الحالة الوسائلية إستراتيجية اختيار العينة التي ينتج عنها اختيار الحالة. وتؤكد (Duff, 2008) أن اختيار الحالة والعينة من القضايا الحاسمة في بحوث دراسة الحالة. وقد استعرضنا في الفصل الثاني مختلف إستراتيجيات اختيار العينة في البحوث الكيفية التي تندرج تحت مظلة العينة القصدية، وعندما يتم استعمال هذه الإستراتيجيات بعناية ودقة، سوف يؤدي ذلك إلى اختيار حالات سوف يضيف دراستها الكثير

لمجتمع البحث خاصة فيما يتعلق بالمفاهيم الجديدة، وخاصة أيضا في المجالات الجديدة التي لم تكتمل فيها معارفنا، كما يشير إلى ذلك (Punch, 2005).

وبناء على ما تقدم، يمكن لطريقة دراسة الحالة التي تسلك العينة القصدية مع تطبيق التعميم التحليلي أن تقدم نتائج صادقة وموثوقة مثل أي طريقة بحثية أخرى. وليس معنى هذا، كما يؤكد ذلك (Punch, 2005) أن نقبل بأي دراسة حالة يغلب عليها الوصف وتتجاوز مزاعمها البيانات الفعلية التي جمعت.

مواطن القوة والضعف في طريقة دراسة الحالة

تعتبر طريقة دراسة الحالة طريقة ممتازة للحصول على وصف مفصل لقضية اجتماعية معقدة، فهي توفر رؤى غنية وعميقة لا يمكن الحصول عليها باستعمال الطرق البحثية الأخرى، مما يساعد الباحث في تقصي كيف تشكل مختلف الظروف المتشابكة العالم الاجتماعي المحيط بنا. وتظهر دراسة الحالة عند تطبيقها بشكل جيد درجة عالية من الاكتمال والعمق في التحليل والمقروئية، وهي كذلك فعالة في توليد فرضيات وأفهام جديدة حول الظاهرة المستهدفة (Duff, 2008). وبناء على ذلك، فهي طريقة يوصى بها في اكتشاف المناطق المجهولة أو في فهم مجال مبهم ذي إشكالات. ويشدد (van Lier, 2005) على أن طريقة دراسة الحالة أصبحت طريقة أساسية في دراسة التغيرات التي تطرأ على الظواهر المعقدة مع مرور الزمن. إضافة إلى ذلك، هي طريقة مناسبة لأن تستعمل في المنهج المزجي (انظر الفصل الثاني)، بحيث تستعمل مع طريقة بحثية أخرى مثل الطريقة المسحية.

بالمقابل، تشير (Duff, 2008) إلى أنه دائما ما يتم مقارنة طريقة دراسة الحالة بالطريقة التجريبية، بحيث ينظر لجوانب القوة في أحدهما على أنه موطن ضعف في الطريقة الأخرى. ويرى (Dornyei, 2007) أن هذه المقارنة غير مناسبة وغير عادلة؛ لأن لكل طريقة مجالاتها وأهدافها. فلطريقة دراسة الحالة عيوبها وهي تشترك في ذلك مع بقية طرق

البحث الكيفية. ولعل أخطر مسألة قد تؤثر سلبا في طريقة دراسة الحالة عدم وعي الباحث الوعي الكافي بأن علاقته بالمبحوثين والتصاقه بسياق الدراسة قد يؤثر في سير الدراسة ونتائجها؛ ولذا يدعو (Hood, 2009) إلى أهمية أن يبدأ الباحث في عملية التأمل الذاتي مبكرا، حيث ينبغي على الباحث الجلوس وتسجيل مذكراته وملحوظاته بمجرد بدء الدراسة، وتوضيح علاقته بالحالة ومشاعره تجاه هذه العلاقة على نحو صريح، مع ضرورة مراجعة هذه المذكرات والملحوظات بشكل منتظم وتطويرها وتوسيعها في ضوء ما يستجد من قضايا وتفسيرات (انظر مبحث الصحيفة البحثية، الفصل الخامس).

الطريقة الإثنواقرافية

تعتبر الطريقة الإثنوقرافية ethnography من الطرق الكيفية، حتى أن هناك من يستعمل مصطلح الإثنوقرافيا مرادفا لمصطلح البحث الكيفي (Hammersley & Atkinson, 1995)، رغم أن (Duff, 2008) تحذر من ربط الإثنوقرافيا بالبحث الكيفي بشكل عام؛ لأن ذلك يسبب شيئا من التشويش؛ وذلك لأن بعض الطرق الكيفية مثل دراسة الحالة تتصف بصفات تختلف عن الطريقة الإثنوقرافية. ويعرف (Watson-Gegeo, 1988) الطريقة الإثنوقرافية بأنها دراسة سلوك الأفراد في سياقات طبيعية مستمرة، مع التركيز على التفسير الثقافي لسلوك الأفراد. فالطريقة الإثنوقرافية تتيح للباحث استكشاف كيفية قيام الأفراد بتشكيل قيمهم وقناعاتهم وسلوكهم والمحافظة عليها وتغييرها وتمريرها للآخرين. ويعرف (Johnson, 1992) الطريقة الإثنوقرافية بأنها تهدف إلى وصف وتفسير السلوك الثقافي للأفراد بما في ذلك السلوك التواصلي، في حين يعرفها (Ramanathan & Atkinson, 1999) بأنها تهدف إلى تقديم وصف من زاوية داخلية للممارسات الثقافية للأفراد. أما (Mackey & Gass, 2005) فتصفان الطريقة الإثنوقرافية بأنها طريقة كيفية تركز على المجموعات لا الأفراد، وتسعى إلى تقديم صورة داخلية للظاهرة المدروسة باستعمال فئات ورموز تحليلية مستقاة من البيانات نفسها. فهي طريقة لإجراء البحوث من وجهة نظر المبحوثين باستعمال تصنيفات تناسب النظام الثقافي للمجموعة المستهدفة.

ويختار الباحث الطريقة الإثنوقرافية عندما يعتقد أن الظاهرة اللغوية أيا كانت تتشكل بواسطة السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه، وعندما يرغب الباحث في الكشف عن المعاني التي يجلبها المبحوث إلى الحدث التواصلي الذي ينهمك فيه، ففي هذه الحالة تعتبر الطريقة الإثنوقرافية هي الطريقة المناسبة. وبما أن هذه الطريقة تفضل الملاحظة المباشرة للسلوك الإنساني ضمن سياقات وثقافات معينة وتسعى إلى فهم الحقيقة الاجتماعية من وجهة نظر المشاركين في التفاعلات المستهدفة، فهي تتضمن مضامين لوظيفة ودور الباحث. أما إذا كان الباحث يسعى إلى تشجيع أي تغيير اجتماعي في المجتمع الذي يجري فيه دراسته، فيناسبه في هذه الحالة الطريقة الإثنوقرافية الناقدة (١) critical ethnography.

والهدف الرئيس من البحوث الإثنوقرافية هو تقديم وصف غني وثري للثقافة الهدف، فهو سرد يصف بطريقة مفصلة الحياة اليومية للمجتمع والمعاني الثقافية المرتبطة بذلك، إلى جانب قناعات الأفراد المرتبطة بنشاطاتهم وسلوكياتهم والأحداث التي يعيشونها. ولتحقيق هذا الهدف، يستعمل الباحثون في البحوث الإثنوقرافية خليطا من أدوات جمع البيانات مثل الملاحظة بالمشاركة، والمقابلات، والمذكرات والصحف والملحوظات الحقلية. ويضاف إلى هذه الأدوات تسجيلات صوتية ومرئية ووثائق، وقد يستعمل الباحث أيضا استبانة مقيدة قام بتصميمها أثناء العمل الحقلي.

---

(١) يأخذ الباحثون المعتنقون للإثنوقرافيا الناقدة critical ethnography بالحسبان الموقع الاجتماعي للمجموعة الخاضعة للدراسة من خلال تقصي قدرتهم على النفاذ إلى المصادر الاقتصادية والسياسية والثقافية (Carspecken, 1996)، ومن ثم فهم يقومون بتوظيف مناظير كبرى مثل النظرية الاجتماعية لتقصي بيانات إثنوقرافية مصغرة جمعها الباحث، ثم تتعرض النظريات الكبرى للتعديل أو المواجهة. فعلى سبيل المثال، قام (Bloom et al. 2005)، في دراسته المتضمنة تحليلا إثنوقرافيا مفصلا للخطاب الصفي، بوضع لغة الصف وأحداث التدارس اللغوي ضمن سياقات اجتماعية وتاريخية واسعة. فالبحوث الإثنوقرافية الناقدة تعترف بالعلاقة المعقدة بين البنى الاجتماعية والأفعال الإنسانية. ومن هنا فالهدف في البحوث الإثنوقرافية الناقدة هو دائما المساعدة في خلق إمكانية إحداث تحولات في المؤسسات.

ويتطلب البحث الإثنوقرافي، كما يؤكد ذلك (Hesse-Biber & Leavy, 2006)، عملا مكثفا ويستغرق وقتا وجهدا ويحتاج إلى مصادر كثيرة. ولكن الفوائد التي يجنيها الباحث من الانهماك المطول مع المجتمع المستهدف والثراء والغنى الذي تتصف به البيانات التي يتم الحصول عليها من العمل الحقلي لفت انتباه الباحثين المتخصصين في البحوث الكيفية إلى هذه الطريقة. وبناء على ذلك، أصبحت الطريقة الإثنوقرافية من أهم المذاهب البحثية في اللسانيات التطبيقية (Harklau, 2005). ونظرا لأن اللسانيات التطبيقية من العلوم التي تهتم كثيرا بالتواصل المتقاطع ثقافيا، فقد أصبحت الطريقة الإثنوقرافية من أهم الطرق البحثية من قبل الباحثين الذين يدرسون تعلم اللغة واستعمالها باعتبارها ممارسة اجتماعية، الذين يرون أن تعلم اللغة الثانية وتعلم الثقافة الثانية والتكيف اللغوي الاجتماعي كلها مرتبطة ببعضها بعضا.

المنطلقات والخصائص الأساسية

تنتمي هذه الطريقة إلى المنهج الكيفي، الذي يسعى إلى دراسة الظاهرة في سياقها الطبيعي، محاولا فهم أو تفسير الظاهرة من خلال المعاني التي يجلبها الأفراد (Denzin & Lincoln, 2005). وقد كانت البحوث الإثنوقرافية التقليدية تركز على الموقع لا القضية، فالباحث يختار مجموعة تعيش في مكان واحد، لأجل رسم صورة ثقافية لهذه المجموعة. أما الصيغ الأخرى من الطريقة الإثنوقرافية فهي تختلف فيما تركز عليه، فالطريقة الإثنوقرافية المركزة على سبيل المثال تركز على القضية التي يسعى الباحث إلى استكشافها؛ ولذا تركز الدراسات الإثنوقرافية غير التقليدية على الثقافات الصغيرة مثل المنظمات والمؤسسات، فالمجموعة المدروسة قد تكون عينة من المبحوثين الذين يشتركون في سمة معينة دون أن يكونوا مقيمين في نفس المكان.

ويحدد (Hammersley, 1990) الخصائص الأساسية للطريقة الإثنوقرافية بأنها تتضمن دراسة سلوك الأفراد في الحياة اليومية لا في السياقات التجريبية، وتتضمن جمع بيانات من مصادر مختلفة أبرزها الملاحظة والمحادثات غير الرسمية، على ألا تكون البيانات

معتمدة على فئات محددة مسبقا أو على فرضيات صريحة. إن البحث الإثنوقرافي صغير في مداه ويركز على مجموعة أو سياق واحد، كما أنه يتميز بارتباط الباحث بسياق البحث فترة طويلة.

وعلى عكس الباحثين المعتنقين للمدخل الوضعي الذين يفترضون أنهم يعرفون المهم والأهم قبل خوض الدراسة، لا يؤمن الباحث الإثنوقرافي بذلك. فالباحث الإثنوقرافي يغوص في النشاطات اليومية للأفراد الذين يسعى إلى فهم ممارساتهم في صناعة المعنى، وهو ما يسمى منظور داخلي emic perspective. وبدلا من اختبار النظريات والأفكار المسبقة كما في البحوث الاستنتاجية/الاستدلالية، تتدفق الأفكار بطريقة استقرائية من خلال الملاحظة المطولة. وليس معنى ذلك أن الطريقة الإثنوقرافية تفتقر للنظرية، وإنما هي طريقة تسعى إلى توليد الفرضيات مما يؤدي إلى تطوير النظريات ثم التعميم، وهو ما يسمى منظور خارجي etic perspective. ولهذا السبب، قد تؤدي الملاحظة بالمشاركة إلى حدوث مفاجآت، أي ظهور معارف لم تكن متوقعة من خلال أسئلة البحث. وهناك ثلاث خصائص رئيسة للبحوث الإثنوقرافية:

- التركيز على المعاني المستقاة من المبحوث: تعتبر التفسيرات الذاتية للمبحوث المتعلقة بسلوكياته الإثنوقرافية وسيلة للنظر في الأحداث من خلال أعين من هم داخل هذه الأحداث.
- اندماج طويل في السياق الطبيعي: لا يمكن الكشف عن تفاصيل ودقائق المعاني التي بحوزة المبحوث إلا من خلال انغماس الباحث في الثقافة الهدف وقضاء وقت طويل فيها، بحيث يلاحظ المبحوثين ويجمع البيانات اللازمة.
- الطبيعة الطارئة/الناشئة: نظرا لأن الباحث الإثنوقرافي يدخل في بيئة جديدة، فإن تركيز البحث سوف يتطور سياقيا ويظهر بعد إتمام شيء من العمل الحقلي.

أصول الطريقة الإثنوقرافية

تعود أصول الطريقة الإثنوقرافية إلى علم الإنسان الثقافي واللغوي في بداية القرن العشرين، وتعود أيضا إلى بعض فروع علم الاجتماع؛ ومن ثم قام الباحثون في حقل التعليم بتبني هذه الطريقة لدراسة أسباب الفشل المدرسي لبعض المجموعات (Harklau, 2005). وقد تغيرت الصيغة الكلاسيكية للإثنوقرافيا مع مرور الوقت، فأصبح الآن هناك أنواع مختلفة منها، مثل الإثنوقرافيا الناقدة، والإثنوقرافيا النسوية، والإثنوقرافيا المركزة، والإثنوقرافيا الاعترافية، والإثنوقرافيا الافتراضية.

وقد قام بعض الباحثين في اللسانيات التطبيقية منذ الستينيات الميلادية بتبني الطريقة الإثنوقرافية، وذلك بتأثير الدعوات التي أطلقها Hymes لدراسة إثنوقرافيا التواصل ethnography of communication (Hymes, 1972)، وأيضًا بتأثير نشوء وتطور حقل اللسانيات الاجتماعية. وقد كان تركيز دراسات إثنوقرافيا التواصل في البداية على التفاعل الصفي والفروقات بين التدارس اللغوي المنزلي والمدرسي.

علاوة على ذلك، ونظرا لتزايد بحوث اكتساب اللغة الثانية في السياقات الطبيعية، فقد أصبحت الطريقة الإثنوقرافية تستعمل في التحليل السياقي للخطاب الصفي (انظر على سبيل المثال (Rampton, 1995; van Lier, 1988)؛ ولذا، ترى (Duff, 2002) أن الإثنوقرافيا بدأت تكتسب أهمية كبيرة في بحوث اللسانيات التطبيقية منذ ظهور مقالة (Watson-Gegeo, 1988) المؤثرة، ومما يؤكد ذلك أن مجلة TESOL Quarterly قامت بنشر إرشادات لاستعمال الإثنوقرافيا في البحوث التي تنشرها. ويؤكد ذلك أيضا (Toohey, 2010) الذي يشدد على أن عدد الدراسات الإثنوقرافية في مجال تعليم اللغة ازداد بشكل كبير في السنوات العشر الأخيرة، حيث ركزت غالبية هذه الدراسات على العلاقات والصلات التي تربط الهويات والممارسات وتعلم اللغة سواء في السياقات المحلية أو غير المحلية.

وقد كان من العوامل المهمة التي شجعت على استعمال الطريقة الإثنوقرافية في اللسانيات التطبيقية كذلك الاهتمام بالجوانب الاجتماعية في دراسة اللغة، والنظر إلى اللغة على أنها ممارسة اجتماعية متموضعة في سياقها، الذي أدى إلى الرغبة في فهم تعلم اللغة وتعليمها في سياقات اجتماعية معينة فهما عميقا (Roberts et al. 2001). فاستعمال أدوات متعددة في جمع البيانات، مع الانهماك الطويل في سياق البحث يساعد في فهم وجهة نظر المبحوثين وممارسات صناعة المعنى ضمن السياقات الاجتماعية/الثقافية المعقدة بطريقة لا يمكن الوصول إليها من خلال منهجيات البحث الأخرى.

ويستعمل المتخصصون في اللسانيات التطبيقية الطريقة الإثنوقرافية في دراسة الممارسات اللغوية ضمن المجتمعات والمؤسسات التي تكون مألوفة لدى الباحث لا السياقات الغريبة عن الباحث كما هو الحال في الطريقة الإثنوقرافية التقليدية. ونظرا لأن اللسانيات التطبيقية أصبح حقلا متعدد ومتداخل العلوم، فإن عددا من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية يجرون بحوثا بالتعاون مع زملائهم من حقول أخرى مثل الصحة وأماكن العمل والمنظمات ونظام العدالة والتعليم، حيث يجرون دراسات إثنوقرافية حول ممارسات التواصل اللغوي في هذه السياقات (انظر على سبيل المثال Sarangi & Roberts, 1999). وعلى الرغم من الاعتراف بتنوع وتعدد الزوايا والرؤى التي تغذي الإثنوقرافيا وكذلك تعدد وتنوع السياقات التي يدرسها المتخصصون في اللسانيات التطبيقية، فقد قام (Rampton, 2007) وزملاؤه في بريطانيا بتطوير ما يسمى الإثنوقرافيا اللغوية linguistic ethnography، بوصفه مذهبا متعدد العلوم يتأثر بتحليل الخطاب الناقد ودراسات التدارس اللغوي الجديدة واللسانيات الاجتماعية التفاعلية(١).

---

(١) تؤمن الإثنوقرافيا اللغوية بأن ما يجب دراسته هو سياقات التواصل الفعلية، فالمعنى يتشكل ضمن العلاقات الاجتماعية والأنظمة المؤسساتية والأحداث التاريخية. كما أن المعنى يُنتج ويُفسر من قبل فاعلين لهم توقعات ومخزونات يجب فهمها وإدراكها إثنوقرافيا. علاوة على ذلك، يعتبر تحليل التنظيم الداخلي للبيانات اللفظية عاملا مهما في فهم أهمية هذه البيانات وموقعها. فالمعنى ليس مجرد تعبير عن حياة الإنسان وأفكاره، بل إن الشعور بالهوية والمواقف العاطفية والعقلية يُعبر عنها بشكل كبير في التفاصيل والدقائق اللغوية.

علاوة على ذلك، يعتبر التقرير النهائي للبحوث الإثنوقرافية من سمات هذه الطريقة التي أسهمت في ازدياد شعبيتها في اللسانيات التطبيقية (Heigham & Sakui, 2009)، فطرق البحث الأخرى تُقدّم عادة بصيغة أكاديمية معينة، في حين أن تقرير البحوث الإثنوقرافية يُقدّم بطرق مختلفة مثل السرديات والروايات والقصص والدراما والوثائق إلى جانب المقابلات البحثية التقليدية، مما يجعلها مناسبة لأكبر قدر ممكن من القراء. ونظرا لأن كثيرا من المهتمين باللسانيات التطبيقية هم من الممارسين المهنيين بما في ذلك المعلمون، فإن الطبيعة التجريدية لكثير من البحوث، خاصة الكمية منها، تجعلهم يعزفون عن قراءتها، فالمعلمون على وجه الخصوص يجدون القصص التي تحويها الدراسات الإثنوقرافية ممتعة وسهلة الفهم(١).

المراحل الرئيسة في الطريقة الإثنوقرافية

على الرغم من أن البحوث الكيفية تسلك نظاما يتألف من مجموعة من الخطوات، فالبحوث الإثنوقرافية ليست كذلك، فعملية التحليل تبدأ بمجرد صياغة أول أسئلة البحث وقبل أن يتم جمع أي شيء من البيانات. وبناء على ذلك، فعمليات جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وصياغة النتائج ليست عمليات منفصلة تماما، بل هي متداخلة ومتزامنة (Heigham & Sakui, 2009). فليس هناك خطوات زمنية متتابعة في البحوث

---

(١) من الأمثلة على الدراسات الإثنوقرافية الدراسة التي قامت بها (Harklau, 1994، مذكور في Duff, 2008)، التي كان هدفها تقصي الفروقات في بيئات التعلم لطلاب المرحلة الثانوية المهاجرين في فصول تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية في مقابل الفصول الاعتيادية في كاليفورنيا. وقد تتبعت الباحثة في دراستها الطولية الرحلة التي قضاها أربعة طلاب جدد من خلفيات صينية في تحولهم من فصول تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية إلى الفصول الاعتيادية خلال سبعة فصول دراسية، ثم قامت فيما بعد بتقصي انتقالهم من المدرسة إلى الجامعة. ومن الدراسات الإثنوقرافية أيضا الدراسة التي قام بها (Rampton, 2010) لأجل تقصي الأداء اللغوي الروتيني لأربعة طلاب من المراهقين في مدرسة في لندن تضم طلابا من عرقيات مختلفة وعلاقة ذلك بالمكانة الاجتماعية، وقد استغرقت الدراسة سنة كاملة، حيث استعمل الباحث المقابلات والملاحظة بالمشاركة وتسجيل التفاعلات اليومية بين الطلاب، وتعليقات المبحوثين على عينات من التفاعلات المسجلة.

الإثنوقرافيـة، وإنمـا هـي عمليـات معقـدة مـن الدخـول والخـروج مـن الحقـل، الـتي يمكـن اختصارهـا في أربـع مراحـل (Morse & Richards, 2002):

-المرحلـة الأولى تتضمـن دخـول الباحـث في بيئـة غريبـة، وهنـا يحتـاج الباحـث أن يناقـش الشـخص المسؤول في هـذه البيئـة بحيـث يجـد سـببا أو طريقـة أو دورا مناسـبا حتـى ينسـجم ويتكيـف في البيئـة. والشـخص المسـؤول في بحـوث تعلـم اللغـة الثانيـة قـد يكـون رئيـس المعلمـين أو مديـر المدرسـة أو السـلطة التعليميـة، علمـا بـأن جميـع هـؤلاء يمثلـون محـاور مهمـة في الوصـول إلى البيئـة المسـتهدفة (Richards, 2003). وهـذه المرحلـة مـن أدق المراحـل؛ لأن الباحـث لا يعـرف السـياق جيـدا أو المشـاركين فيـه، وعليـه يحتـاج الباحـث إلى أدوات تمكنـه مـن تحديـد المنطقـة وأعضائهـا^(١). وقـد يجـد الباحـث صعوبـة في الدخـول إلى سـياق البحـث أو الوصـول إلى المبحوثـين، خاصـة إذا كان المبحـوث أعلـى مرتبـة مـن الباحـث (Kubota, 2017). فالأفـراد ذوو السـلطة والنفـوذ قـد يرفضـون طلـب الباحـث الدخـول إلى مجتمـع البحـث لعـدم إدراكهـم لأهميـة البحـث العلمـي، أو لعـدم قناعتهـم بأهـداف البحـث نفسـه. كمـا أنهـم، حـتى بعـد أن يوافقـوا علـى إجـراء البحـث في سـياقهم، قـد لا يفضلـون أدوات جمـع البيانـات الشـائعة في البحـوث الإثنوقرافيـة مثـل الملاحظـة بالمشـاركة؛ لأنهـا في رأيهـم قـد تسـبب تطفـلا علـى المبحوثـين وتدخـلا في شـؤونهم.

---

(١) مـن الأمثلـة علـى ذلـك الدراسـة الطوليـة الـتي قـام بهـا (Seals, 2017)، الـتي كان هدفهـا الكشـف عـن العلاقـة بـين اللغـة والهويـة لمجموعـة مـن الأطفـال الناطقـين باللغتـين الروسـية والأوكرانيـة الذيـن يدرسـون في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة، حيـث بـدأ الباحـث دراسـته الأوليـة عـام ٢٠١٠، مـن خـلال الملاحظـات الإثنوقرافيـة غـير الرسـمية، فقـد كان يـزور المدرسـة مرتـين في الأسـبوع لمـدة شـهرين حتـى بدأ المعلمـون والطـلاب والمسـؤولون في المدرسـة بالتعـود علـى وجـود الباحـث. كمـا سـاعد ذلـك الباحـث في فهـم الجوانـب التنظيميـة وهيكلـة المدرسـة ونظـام تشـغيلها. وقـام الباحـث بعـد انقضـاء هـذه الفـترة بالقيـام بزيـارات منتظمـة لأحـد الفصـول الـتي يـدرس فيهـا اثنـان مـن عينـة الدراسـة، ثـم اسـتمر بزيـارة المدرسـة بطريقـة غـير رسـمية للاتصـال المسـتمر بـإدارة المدرسـة حتـى خريـف ٢٠١٢. وقـد كان الباحـث أثنـاء زياراتـه خـلال هـذه المـدة الطويلـة يلتقـي بشـكل متكـرر مـع المعلمـين والطـلاب عينـة الدراسـة.

- المرحلة الثانية: وهذه المرحلة أسهل بكثير من المرحلة الأولى، بسبب أن الباحث أصبح يعرف السياق والمشاركين فيه والروتين المتبع. وهنا تصبح أداة الملاحظة بلا مشاركة هي السائدة مع انتقالها من حال إلى حال، علما بأن المهمة الأساسية للباحث في هذه المرحلة هي العثور على مبلغين رئيسين key informants مع إجراء مقابلات أولية معهم(١). كما يحتاج الباحث في هذه المرحلة أيضا أن يبدأ بتحليل البيانات الأولية لتطوير بعض الأفكار والمفاهيم الأولية. ومما لا شك فيه أن العثور على أشخاص لديهم القدرة على الحديث بإسهاب وطلاقة في المقابلات يعتبر عاملا محوريا في البحوث الإثنوقرافية. كما يجب على الباحث أن يتأكد أن الأشخاص المختارين يمثلون الثقافة المدروسة تمثيلا حقيقيا. وقد لا يختار الباحث نفسه في بعض الحالات المبلغين الرئيسين في دراسته، بل قد يتم اختيارهم من قبل الشخص المسؤول في سياق الدراسة، مما قد ينعكس سلبا على عملية جمع البيانات(٢).

- المرحلة الثالثة: تعتبر هذه المرحلة أكثر المراحل إنتاجية، فالباحث تأقلم مع المجموعة وثقافتها وقُبل؛ وهذا يتيح له أن يستعمل مجموعة متنوعة من أدوات جمع البيانات لجمع بيانات مركزة، التي يمكن استعمالها في المصادقة على الفرضيات الأولية وفي تطوير مفاهيم نظرية أكثر اتساعا. وتتصف عملية تحليل البيانات في هذه المرحلة بالاتساع والتنوع، حيث يقوم الباحث بتحويل البيانات وتنظيمها ومعالجتها ومراجعتها.

---

(١) اعتمد (Seals, 2017) في دراسته التي تحدثنا عنها في الحاشية السابقة على مجموعة من المعايير لاختيار المبلغين الرئيسين في دراسته، (١) أن يكون الطالب من الملتحقين حديثا في المدرسة، مما يعني أنه لا زال في مرحلة تطوير قدراته اللغوية، (٢) أن يكون أحد أبويه قد نشأ في شرق أوروبا، بحيث تكون الثقافة واللغة الأولى حاضرة في البيت، (٣) أن يكون المبحوثون يتحدثون الروسية والأوكرانية في المنزل باعتبارها لغاتهم الأصلية، وقد وجد Seals خمسة مبحوثين تنطبق عليهم هذه المعايير.

(٢) يذكر (Kubota, 2017) أن مدير الشركة هو من اختار الأشخاص الذين تجُرى معهم المقابلات في دراسته، مما أثّر في طبيعة المقابلات، حيث يشير Kubota أن المبحوثين كانوا حذرين من الإجابة عن بعض الأسئلة، وكانت إجاباتهم تعكس الرؤية الرسمية للشركة أكثر مما تعكس رؤاهم الشخصية، مما جعل المقابلات تخلو من الثراء والتنوع.

- المرحلة الرابعة: هي مرحلة الانسحاب وهي عملية مرهقة من الناحية العاطفية؛ لأنها قد تسبب شعورا بالفقدان، وعلى الباحث أن يتأكد من أن ينسحب من الحقل بطريقة لا تسبب إزعاجا أو فوضى للمجموعة. والتركيز هنا يكون على تحليل البيانات، مع إمكانية جمع مزيد من البيانات لسد بعض الفجوات وحل بعض الإشكالات والمصادقة على النتائج السابقة.

ومن أهم خصائص البحوث الإثنوقرافية درجة انغماس الباحث في الثقافة المستهدفة، فالباحث يجب أن يحقق شيئا من التوازن، بحيث يحافظ على موقفه باعتباره عضوا داخليا insider وموقفه باعتباره عضوا خارجيا outsider (Heigham & Sakui, 2009). فالباحث سوف يتعلم من خلال تبني الموقف الداخلي كيف يفهم كثيرا من الممارسات الثقافية ويشارك فيها، بل يتعلم اللغة الخاصة بالمجموعة، وهذا سوف يتيح للباحث تطوير معرفته بالثقافة المستهدفة من الداخل. بالمقابل، يجب على الباحث أن يتخذ موقفا موضوعيا باعتباره باحثا. وبهذا يتمكن من فهم ما يشاهده من زاوية داخلية ويكون قادرا أيضا على تفسير ما يشاهده للآخرين.

ويقدم (Heigman & Sakui, 2009) مجموعة من النصائح التي تساعد الباحث في تنظيم البيانات في البحوث الإثنوقرافية:

- حفظ الملحوظات في مجموعات أو فئات محددة بوضوح (مثلا الفصل بين الملحوظات الخاصة بملاحظة الصفوف عن ملاحظة الاجتماعات).
- كتابة التاريخ والوقت والمكان الخاص بجمع البيانات.
- وضع البيانات في ملفات مرتبة زمنيا.
- وضع قائمة بالمحتويات لكل مفكرة أو ملف حاسوبي.
- عند استعمال نظام ترميز يجب ألا يكون معقدا يصعب فهمه فيما بعد.

- عند تكاثر البيانات، يجب ابتكار نظام إحالات متقاطع.

أما ما يتعلق بعملية تحليل البيانات وتفسيرها في البحوث الإثنوقرافية، فهي عملية استقرائية تتضمن البحث عن الأنماط والمعاني في البيانات (انظر مبحث تحليل البيانات الكيفية، الفصل الخامس). ويرى (Hesse-Biber & Leavy, 2006) أن البيانات في البحوث الإثنوقرافية عبارة عن أحجية puzzle، يجب على الباحث أن يضع قطع الأحجية مع بعضها بعضا حتى يصنع صورة الأحجية (التحليل)، ومن ثم يخبر القارئ بما يشاهده (التفسير).

أدوات جمع البيانات المستعملة في البحوث الإثنوقرافية

تمثل الملاحظة بالمشاركة participant observation مع خلال العمل الحقلي fieldwork من أهم أدوات جمع البيانات في البحوث الإثنوقرافية، إضافة إلى تسجيل الملحوظات الحقلية fieldnotes، وإجراء المقابلات الرسمية وغير الرسمية مع المبحوثين مع تسجيلها صوتيا أو مرئيا، يضاف إلى ذلك جمع الوثائق اللازمة، التي تسمى المنتجات artifacts مثل درجات الاختبارات والكتب الدراسية والتقارير. وتتنوع البيانات اللغوية، فالباحث قد يجمع بيانات بصرية (صور ورسومات) وبيانات سمعية بصرية (تسجيلات سمعية بصرية) ونصوص لغوية متنوعة. ولعل استعمال هذه الأدوات المتعددة يساعد الباحث في تقديم وصف مفصل للظاهرة المدروسة في سياقها(١) مع تطبيق التصميم الثلاثي (انظر مبحث التصميم الثلاثي، هذا الفصل)، اللذين يعتبرا (أي الوصف المفصل والتصميم الثلاثي) من أساسيات البحوث الإثنوقرافية. ويعتبر الباحث، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، هو الأداة الرئيسة في جمع البيانات في البحوث الإثنوقرافية.

---

(١) يقصد بالسياق الخصائص المادية والثقافية والاجتماعية للموقف الذي يحدث فيه استعمال اللغة أو تعلمها، علما بأن بعض الجوانب السياقية تسبق حدوث الممارسة اللغوية (مثل سيطرة المعلم على الخطاب الصفي)، في حين أن هناك خصائص أخرى تظهر أثناء الممارسة اللغوية (مثل ما يتسبب به استعمال اللغة الثانية في سياق أحادي اللغة مع إبراز هويات لغوية وثقافية معينة التي تلقي بظلالها على التفاعل اللغوي، ثم قد تحدث بعض التغييرات في السياق (Jaffe, 2014)).

ويهدف العمل الحقلي إلى تقديم وصف تفسيري لما يقوم به الأفراد في سياق ما مع الكشف عن المعاني التي تعبر عنها تفاعلاتهم. فالملاحظة بالمشاركة تعني ملاحظة نفس الفرد في أوقات مختلفة وفي سياقات متنوعة، كأن يتم ملاحظة طالب ما في الفصل والبيت والمركز الرياضي والشارع وهلم جرا. وينتج عن ذلك وصف ما يسمى الفرد اللغوي، وهو صورة للمخزون اللغوي والتواصلي للفرد وممارساته. فعلى سبيل المثال، قامت (Goldstein, 1997) في دراستها التي كان هدفها فهم المعاني المتعلقة بالممارسات اللغوية للعمال المهاجرين العاملين في مصنع كندي ومدى ارتباطها بخبراتهم في العيش في مجتمع مقسم عرقيا، بملاحظة هؤلاء العمال في خط الإنتاج وفي المستودع والمكاتب وفصول تعليم اللغة وفي أوقات الاستراحات وغيرها من السياقات لمدة سنتين. وقد تضمنت ملاحظاتها تفصيلات تتعلق بالخيارات اللغوية لهؤلاء العمال في مختلف هذه السياقات، حيث كانت تقف أمام خط الإنتاج وتقوم بتدوين الأنماط التواصلية المستعملة، علما بأنها قامت بتدوين ملحوظاتها الحقلية كتابة وتسجيلها صوتيا أيضا، خاصة في خطوط الإنتاج ذات الأصوات المرتفعة. كما تضمنت هذه الملحوظات مسودات لتدوين مكان وقوف العمال ووصف للنشاط المستهدف. وقد مكنت هذه البيانات الغنية المصحوبة بـ٣٩ مقابلة إثنوقرافية مسجلة Goldstein من توليد فرضيات واسعة حول الخيارات اللغوية لهذه العينة من المبحوثين مع التحقق من دقتها عن طريق مراجعتها مع المبحوثين أنفسهم. وقد مكنها الإطار الناقد الذي استعملته من فهم سبب عزوف هؤلاء العمال عن الالتحاق بفصول تعليم اللغة الإنجليزية، رغم أنها وسيلة تساعدهم في تحسين ظروف حياتهم.

ويشدد (Heigham & Sakui, 2009) على أهمية تسجيل الملحوظات الحقلية field notes أثناء الملاحظة؛ إذ ينبغي على الباحث تسجيل ملحوظات مفصلة تشتمل على معلومات سياقية ثرية مستقاة من السياق نفسه، لا من الأفكار المسبقة عند الباحث. وتساعد الملحوظات الحقلية المدونة بعناية في منع الباحث من صياغة انطباعات وتفسيرات تتسم بالعمومية، كما تساعده في وصف الظاهرة أو الحدث وصفا دقيقا. من ناحية

أخرى، يشكك (Nader, 1972، مذكور في Kubota, 2017) في فائدة الملاحظة بالمشاركة في البحوث الإثنوقرافية، بسبب المشكلات التي يواجهها الباحثون في الدخول إلى مجتمع البحث، خاصة في بعض السياقات مثل البنوك والشركات والمؤسسات الحكومية، فهذه المؤسسات ذات النفوذ والسلطة يصعُب في كثير من الأحيان الوصول إلى العاملين فيها، رغم أهمية هذه المؤسسات وتأثيرها في السلوك اللغوي في المجتمعات(١).

وتعتبر المقابلة الإثنوقرافية ethnographic interview من أدوات جمع البيانات الرئيسة في البحوث الإثنوقرافية، وهي تتميز عن بقية أنواع المقابلات بمدتها وتكرار الاتصال بالمبحوث والإدراك بأنها هي نفسها موقع لبناء المعاني تنتج نصا يخضع للتفسير. ويشدد (Heyl, 2001) على أن المكونات الأساسية للمقابلة الإثنوقرافية هي الاستماع الجيد مع احترام من يخضع للمقابلة، وتطوير علاقة اندماجية أخلاقية مع المبحوث في جميع المراحل، والوعي الذاتي بالدور الذي قد يؤديه الباحث في إعادة بناء المعاني، والوعي كذلك بالطرق التي يمكن أن تؤثر بها العلاقة المطولة والسياق الاجتماعي الأوسع في المبحوث والعمليات والنواتج، والاعتراف بأن الحوار نفسه عملية استكشافية. وهناك إدراك من قبل أنصار المذاهب الناقدة بأن كثيرا من المقابلات تتضمن علاقات قوة غير متكافئة، وأنها أيضا مواضع يحدث فيها نقاشات تمس الهوية. ومن هنا قد يكون من المناسب استعمال مترجم في السياقات ثنائية اللغة. ومما يزيد الأمور تعقيدا في بحوث اللسانيات التطبيقية أن اللغة هي وسيلة التواصل وموضوع البحث، مما يتطلب تحقيق مزيد من المرونة من طرف الباحث (انظر مبحث المقابلة، الفصل الرابع). من ناحية أخرى، قد يصعب أحيانا على الباحث تكوين علاقة وطيدة مع المبحوث إذا كان المبحوث أعلى

---

(١) يشير (Kubota, 2017) إلى أنه تمكن في إحدى دراساته من الوصول إلى بعض الشركات التجارية من خلال البحث في أدلة الشركات أو من خلال شبكة الإنترنت، ومن ثم قام بالاتصال ببعض الشركات من خلال الهاتف أو البريد الإلكتروني، حيث وافقت بعض الشركات على الاشتراك في دراسته، رغم بعض الصعوبات التي واجهها أثناء ذلك.

مرتبة من الباحث، ففي مثل هذه الحالات قد يكون المبحوث حذرا من التفاعل مع شخص غريب؛ ومن ثم قد لا يفشي معلومات كافية عن نفسه(١).

الصدق/المصداقية في البحوث الإثنوقرافية

يقدم (Carspecken, 1996) ستة أساليب لدعم الصدق في البحوث الإثنوقرافية، وهي استعمال أجهزة تسجيل متعددة وعدة ملاحظين، واستعمال استمارات ملاحظة تتسم بالمرونة، والاندماج الطويل في سياق البحث، واستعمال مفردات في الملحوظات الحقلية لا تعكس تفسيرات الباحث بشكل مبالغ فيه، واستعمال طريقة استعلام القرين peer-debriefing، واستعمال طريقة فحص رأي المبحوث(٢) member checking. ويقصد بطريقة فحص رأي المبحوث أن يقوم الباحث باطلاع المبحوثين على الملحوظات الحقلية التي دونها وتفسيراته. وقد طبق هذه الطريقة (Barton & Hamilton, 1998)، حيث قام الباحثان باطلاع المبحوثين على السجل المستنسخ للمقابلات وتحليل ممارسات التدارس اللغوي، لأجل التأكد من صدق تحليلاتهما، وقد أطلق الباحثان على هذه الطريقة اسم الإثنوقرافيا التعاونية collaborative ethnograpgy. إن مدى تأثر المبحوثين بالمشاركة في البحث بهذه الطريقة، بحيث يؤدي بهم إلى زيادة وعيهم وتمكينهم من استكشاف ممارسات جديدة في التدارس اللغوي، يؤدي بالدراسة إلى ما يسمى الصدق التحفيزي catalytic validity، وهو نوع من الصدق يشدد أنصار الإثنوقرافيا الناقدة على أنه من أهم نواتج العملية البحثية.

---

(١) يشير (Kubota, 2017) إلى مسألة العلاقة التي تنشأ بين الباحث والمبحوث في المقابلة الإثنوقرافية، حيث يقارن بين دراستين قام بهما. الأولى مع طلاب يتعلمون اللغة الإنجليزية، والثانية مع مسؤولين في إحدى الشركات، حيث كان مناخ المقابلات في الدراستين مختلفا تماما. ففي الدراسة الأولى أجريت المقابلات بطريقة غيررسمية أثناء تناول الوجبات والمرطبات، بينما أجريت المقابلات في الدراسة الثانية في غرفة الضيوف في الشركة في جو رسمي، مما انعكس على طبيعة المقابلات.

(٢) انظر أيضا معايير الجودة في البحوث الكيفية، الفصل الثاني.

وبدلا من استعمال مصطلح الصدق، يفضل أنصار البحوث الإثنوقرافية وغيرها من البحوث الكيفية استعمال مصطلح المصداقية trustworthiness (انظر مبحث الثبات في البحوث الكيفية، الفصل الثاني). ولعل أهم وسيلة لرفع مستوى مصداقية البحث استعمال التصميم الثلاثي (انظر مبحث التصميم الثلاثي، هذا الفصل)، الذي يعني جمع البيانات من عدة مصادر وباستعمال عدة أدوات مثل الملاحظة بالمشاركة والمقابلات الرسمية وغير الرسمية والوثائق، كما يسهم التصميم الثلاثي في تقوية صدق التحليلات والتفسيرات التي ينتهي إليها الباحث (Watson-Gegeo, 1988). كما يستعمل التصميم الثلاثي في التحقق من رؤى المبحوثين في ممارساتهم في صناعة المعنى، ومما لا شك فيه أن هذا المنظور الداخلي يسهم في تحقيق المصداقية(١).

ويصف (Geertz, 1975، مذكور في Starfield, 2015) الطريقة الإثنوقرافية بأنها تمثل الوصف المفصل (انظر المنهج الكيفي، الفصل الثاني)، وهو وصف يتجاوز الوصف البسيط إلى وصف يتضمن أدق التفاصيل والجزئيات ويشتمل على تفسيرات وتأويلات. والوصف المكثف يسهم أيضا في تحقيق المصداقية، كما قد يسهم كذلك في تحقيق قابلية نقل نتائج الدراسة إلى سياقات أخرى، علما بأن التعميم ليس من أهداف البحوث الكيفية، وإنما الهدف هو فهم الظاهرة فهما عميقا من خلال التحليل المنتظم المتكرر المفصل.

من ناحية أخرى، كان لمذاهب ما بعد الحداثة Postmodernism وما بعد البنائية Post-structuralism (Harklau, 2005)، التي يطلق عليها أحيانا التحول اللغوي أو النصي في الإثنوقرافيا، تأثير كبير في صياغة النصوص الإثنوقرافية، خاصة فيما يتعلق

---

(١) فعلى سبيل المثال، قد يشدد معلم ما في المقابلات على أهمية تدريس اللغة تواصليا، كما أن الملحوظات الحقلية تظهر استعمال المعلم للنشاطات التواصلية في الصف، مما قد يدفع الباحث إلى القول بأن تدريس الطلاب مهارات التواصل هو من أولويات هذا المعلم. لكن الباحث قد يكتشف من الاختبارات النهائية أن المعلم يركز على المعلومات النحوية لا المهارات التواصلية. إن هذا التناقض الذي كشفه الباحث بسبب التصميم الثلاثي قد يدفع الباحث إلى محاولة الكشف عن سبب هذا الاختلاف بين ما يدرسه المعلم وما يركز عليه في الاختبارات.

بضرورة تقديم أوصاف وتفسيرات واقعية مع التركيز على ذاتية الباحث الإثنوقرافي باعتباره كاتب النص الإثنوقرافي ethnographic text (Van Maanen, 1988). ويقصد بالوصف الواقعي أن يكون وصفا شاملا مفصلا غنيا للظاهرة أو الحقيقة أو الثقافة الخاضعة للدراسة.

ولعل المعنى الأصلي لمصطلح الإثنوقرافيا هو الوصف الثقافي writing culture، الذي يشدد على أهمية كل من الطبيعة النصية للوصف الإثنوقرافي وعملية بناء هذا النص من قبل الباحث(١). ويشدد (Clifford, 1986) على وظيفة الباحث في هذه العملية، وهو ما أصبح يطلق عليه التحول الانعكاسي reflexive turn في الكتابة الإثنوقرافية، ويقصد به قدرة الباحث/الكاتب على التأمل في موقعه في البحث وذاتيته، وقدرته بالتالي على تقديم وصف صريح يتضمن دوره في البحث وتأثيره في نتائج البحث. والانعكاسية تقابل مفهوم الباحث الموضوعي المتجرد في المدخل الوضعي.

مواطن القوة والضعف في الطريقة الإثنوقرافية

تعتبر الطريقة الإثنوقرافية فعالة في استكشاف المجالات المجهولة وفي فهم العمليات الاجتماعية من وجهة نظر المبحوثين. فهي طريقة بحثية ممتازة في عبور الثقافات وفي الكشف عن رؤى تتعلق بحياة المنظمات والمؤسسات والمجتمعات. فالطريقة الإثنوقرافية طريقة مثالية في توليد الفرضيات الأولية حول ظواهر غير معروفة تماما. وتشدد (Hornberger, 1994) على قدرة الطريقة الإثنوقرافية على رسم صورة شمولية كلية تغطي كل شيء، مع الكشف عن العلاقات المتداخلة بين جميع المكونات. كما تشدد Hornberger على ما تتميز به الطريقة الإثنوقرافية من إجراء المقارنات والموازنات بين ما يتلفظ به الأفراد وما يفعلونه في مختلف السياقات لأجل الوصول إلى تمثيل شامل لكل ما يجري.

---

(١) للاطلاع على مختلف صياغة البحوث الإثنوقرافية، انظر كتاب Tales of the field: on writing ethnography لـ(Van Maanen, 1988).

بالمقابل، من أهم عيوب الطريقة الإثنوقرافية أنها تتطلب الاندماج الطويل مع المبحوثين في السياق الطبيعي، وهو ما يتطلب استثمار وقت طويل في البحث، وهو ما لا يستطيع كثير من الباحثين الالتزام به(١). كما تضيف (Hornberger, 1994) مسألة أخرى تتعلق بالدور المزدوج الذي يجب أن يؤديه الباحث في كونه يمثل فردا من خارج سياق البحث ويمثل في نفس الوقت فردا من داخل السياق نفسه، مما يتطلب إيجاد شيء من التوازن في تأدية هذين الدورين. إن هذا الدور المزدوج يسبب شيئا من التوتر والاضطراب في أشكال مختلفة، فعلى سبيل المثال يجب أن يوازن الباحث بين دوره في الملاحظة بالمشاركة والملاحظة بلا مشاركة، وبين الاقتراب كثيرا من سياق البحث والانفصال عنه في فترات مختلفة من الدراسة. وبناء على ذلك، يجب على الباحث قبل أن يبدأ بالبحث، أن يتأكد أن لديه القدرة والمهارة والعزيمة والرغبة والإصرار اللازم لإتمام الدراسة.

أخيرا، ينبه (Harklau, 2005) إلى مسألة تخص الطريقة الإثنوقرافية في بحوث اللسانيات التطبيقية، وهي أن غالبية البحوث الإثنوقرافية مقصورة على الباحثين الذين ينتمون إلى خلفيات إنجلوفونية من البيض في الدول الناطقة باللغة الإنجليزية. ورغم أن ذلك قد يعكس الوضع الراهن، فمن المهم التنبه إلى أن الطريقة الإثنوقرافية بدأت في الانتشار في مختلف الثقافات والسياقات، مما يعني أن الوضع الراهن لن يستمر طويلا. علاوة على ذلك، بدأت الطريقة الإثنوقرافية تؤثر في جوانب مختلفة من البحوث الكيفية بشكل عام، مما نتج عن ذلك ظهور مذاهب بحثية شبه إثنوقرافية.

أخيرا، يقدم (Johnson, 1992) مجموعة من الأسئلة تمثل معايير لتقييم الدراسات الإثنوقرافية:

- ما أهداف الدراسة؟ ما مشكلة البحث؟
- ما السياق الذي أجريت فيه الدراسة؟

---

(١) ولذا هناك من يرى أن الطريقة الإثنوقرافية تناسب طلاب الدراسات العليا، أو الأساتذة الذين لديهم تفرغ علمي، بحيث يستطيعون تخصيص الوقت الكافي لإجراء دراساتهم.

- ما المجموعة أو الحالة المدروسة؟
- ما الأطر النظرية والمفاهيمية التي تمثل منطلقا للدراسة؟
- ما الأدوات الحقلية المستعملة؟ وكم الوقت المستغرق في ذلك؟ وفي أي سياقات؟ وما أدوار الباحث الإثنوقرافي؟
- ما إستراتيجيات تحليل البيانات المستعملة؟ ما مستوى ونوع السياق المدمج في تفسير البيانات؟
- ما الأنماط المتواترة التي تم وصفها؟
- ما التفسيرات الثقافية المقدمة؟
- ما إسهامات الدراسة لمعارفنا المتعلقة بالعوامل الاجتماعية/الثقافية ذات الصلة بتعلم اللغة الثانية وثقافتها؟
- ما مضامين الدراسة التعليمية.

الطريقة السردية

إن التحول السردي في العلوم الاجتماعية، بما فيها اللسانيات التطبيقية لوحظ منذ أمد طويل (Riessman, 2008; Pavlenko, 2007)⁽¹⁾، فمنذ البحوث الأولى لـLabov في اللسانيات الاجتماعية، والطريقة السردية narrative method تطورت لتصبح مذهبا معترفا به في إجراء البحوث في اللسانيات التطبيقية. فقد شهدت السنوات الأخيرة تكاثر الدراسات التي تحتوي على بيانات سردية أو تستعمل منهجية سردية، سواء سميت

---

(١) إن استعمال القصص في البحوث الأكاديمية يعود إلى بدايات القرن العشرين، فعلى سبيل المثال كان Freud يستعمل دراسات الحالة السردية التي تتضمن سرد المرضى لأحلامهم للكشف عن أصول الاضطرابات العصبية (Benson, 2014).

بذلك من قبل أصحابها أم لم تسم بذلك(١)، بل إن بعض هذه الدراسات نشرت في كتب تستهدف موضوعات مختلفة في اللسانيات التطبيقية، مثل إعداد معلم اللغة، وتدريس اللغة الإنجليزية في سياقات تعليم اللغات الأجنبية، والتنمية المهنية لمعلمي اللغة، وتاريخ تعلم اللغة.

ويشدد (Hayes, 2013) على أن البحوث السردية هي نوع من بحوث تاريخ الحياة، توفر بيانات في غاية الثراء والتعقيد، بشكل يصعب تحقيقه في الأنواع الأخرى من البحوث؛ ومن ثم فهي تمكننا من فهم الممارسات الاجتماعية فهما عميقا. فالبحوث السردية تعتمد على القصص التي يرويها المبحوثون باعتبارها المصدر الرئيس للبيانات، لأجل فهم الجوانب الذاتية للخبرات الإنسانية وفقا لرؤى المبحوثين أنفسهم. وتتفاوت القصص السردية من قصص موجزة تتمحور حول جانب محدد من حياة المبحوث إلى قصص مطولة تمثل مجمل حياة المبحوث. ويعتمد البحث السردي على استنطاق المبحوث ليحكي قصصا عن خبراته المختلفة مع توثيق هذه الخبرات، ومن ثم تفسيرها في ضوء أدبيات موضوع البحث؛ إذ لا يكفي سرد القصص وتسجيلها فقط (Murray, 2009).

تعريف الطريقة السردية

إن تعريف السرد narrarive أو البحوث السردية narrative research ليس بالأمر الهين، حيث يؤكد (De Fina & Georgakopoulou, 2012) أن مصطلح السرد مقاوم لعملية التعريف والتأطير المفاهيمي. ولعل سبب ذلك، كما يشير إلى ذلك (Taylor, 2003)، أن الدراسات السردية حقل واسع يضم بين دفتيه عددا من المنطلقات النظرية والمذاهب التحليلية.

---

(١) يطلق أصحاب الدراسات السردية على دراساتهم أسماء مختلفة مثل تاريخ الحياة life history، وتاريخ تعلم اللغة language learning history، وخبرة تعلم اللغة language learning experience، والسيرة الشخصية اللغوية language biography. ويستعمل بعض الباحثين (مثل Benson, 2014) مصطلح الدراسات السردية مصطلحا عاما يشمل جميع هذه الدراسات، بل إن (Barkhuizen, 2014b) يرى أن الطريقة السردية أصبحت مصطلحا جامعا لكل البحوث الكيفية التي تركز على خبرات المبحوثين.

ومن هنا، يؤكد (Barkhuizen, 2013) أن تعريف البحوث السردية يختلف وفقا للعلم الذي تنتمي إليه، فالبحوث السردية في الأدب مثلا تختلف عن مفهوم السرد في التعليم وعلم الاجتماع واللسانيات التطبيقية، وعليه تعكس الممارسات البحثية ضمن هذه العلوم تاريخ وفلسفة كل علم. إضافة إلى ذلك، هناك شيء من التداخل بين الطريقة السردية وبعض الطرق والمذاهب الأخرى مثل طريقة دراسة الحالة والطريقة الإثنوقرافية والتصميم الطولي والبحوث القائمة على المذكرات، فكل هذه المذاهب يطلق عليها أحيانا بحوث سردية.

ورغم ذلك، سنستعرض في هذا المبحث عددا من تعريفات السرد في مجال اللسانيات التطبيقية، حيث يعرف (Toolan, 2001) السرد بأنه رواية الأشياء البعيدة زمانيا ومكانيا، فالراوي موجود وقريب من المخاطب، في حين أن القصة وموضوعها بعيدان. من هنا يقوم الراوي أو السارد narrator بالإشارة إلى الخبرات والأحداث (وهي القصة أو الرواية) التي تكون عادة بعيدة من الناحيتين الزمانية والمكانية. فهناك ثلاثة مكونات موجودة وهي الراوي والمخاطب والقصة. وقد يتعاون في بعض الحالات الراوي والمخاطب في بناء القصة أو المحتوى السردي، كما يحدث في المحادثات اليومية.

وينظر (Kramp, 2004) إلى السرد نظرة مختلفة قليلا، حيث يرى أن القصص تساعد الناس في تحويل خبراتهم الحياتية إلى خبرات ذات معنى، فالقصص تحافظ على ذكرياتنا، وتثير تأملاتنا، وتربطنا بماضينا وحاضرنا، وتساعدنا في تخيل مستقبلنا. فالقصص تعيد تشكيل خبراتنا بطريقة تجعلنا نستفيد منها، كما أنها تحدث انسجاما بين هذه الخبرات بشكل يساعدنا على فهمها بشكل أفضل.

وعند مقارنة التعريفين السابقين، نجد أن Toolan يرى أن حكاية القصص نشاط اجتماعي، يخاطب من خلاله الراوي جمهوره في سياق اجتماعي، أما Kramp فيرى أن حكاية القصص نشاط إدراكي، يحول الخبرات إلى خبرات ذات معنى.

أما (Barkhuizen, 2011) فقد حاول المزج بين هذين الجانبين في السرد من خلال تطوير مفهوم أطلق عليه الدراية السردية narrative knowledging، وقد عرفها بأنها صناعة المعنى والتعلم وبناء المعرفة التي تحدث أثناء نشاطات البحوث السردية المتمثلة في بناء السرديات وتحليلها وتوثيق نتائجها وقراءتها ومشاهدتها والاستماع إليها. إن الدراسة السردية عند Barkhuizen تستلزم صناعة المعنى في السياقات الاجتماعية، لكنها تشير إلى نشاط البحث السردي على وجه الخصوص، والذي يشمل مختلف المشاركين مثل الراوي والباحث وجمهور البحث.

والطريقة السردية هي مدخل مفاهيمي وطريقة بحثية في الوقت نفسه، فالسرد هو طريقة في رؤية العالم وطريقة في التفكير والتواصل وإدراك الحقيقة. فهو، أي السرد، وسيلة توجه المذهب الفلسفي عند الباحث والأطر النظرية والإجراءات المنهجية التي يسلكها. فهو، كما تؤكد ذلك (De Fina & Georgakopoulou, 2012) أكثر من كونه مجموعة من الأدوات لجمع البيانات وتحليلها، بل هو طريقة محددة في بناء المعرفة تتطلب من الباحث أن يكون لديه موقف إدراكي وسياسي معين يقوده إلى شيء من الالتزام أو التحيز.

ورغم ذلك، فليس كل الباحثين المستعملين للطريقة السردية يلتزمون بموقفها الإدراكي والمفاهيمي، فهناك دراسات يستعمل أصحابها طرق جمع البيانات السردية دون الالتزام التام بالعقيدة السردية. فعلى سبيل المثال هناك دراسات استعمل الباحثون فيها مقابلات شبه سردية باعتبارها جزءا من الدراسة دون أن تكون الدراسة نفسها ذات توجهات سردية (Chase, 2003). وعليه فالطريقة السردية قد تستعمل في دراسة ما دون أن تكون الدراسة معتنقة للمذهب السردي تماما.

أما (De Fina, 2013) فهي لا تنظر إلى السرد على أنه مجرد نص، بل هو في نظرها منتج متحول طارئ عرضة للتعديل والنقاش، بسبب أنه متقوقع دائما في الممارسات الاجتماعية. وهي بذلك تخالف المنهج الذي طوره (Labov, 1972)، الذي يركز على تحليل سرد الخبرات الشخصية، الذي يفترض بنية محددة للسرد تتضمن عددا ثابتا من المكونات.

مـن ناحيـة أخـرى، يفـرق (Polkinghorne, 1995) بـين نوعـين مـن الدراسـات السـردية، الأول تحليـل السـرديات analysis of narratives والثـاني التحليـل السـردي narrative analysis. ويقصـد بتحليـل السـرديات اسـتعمال القصـص باعتبارهـا بيانـات، حيـث تُحلـل باسـتعمال الإجـراءات الكيفيـة لتحليـل المحتـوى، وهـو شـائع الاسـتعمال في بحـوث اللسـانيات التطبيقيـة. بالمقابـل، يقصـد بالتحليـل السـردي حكايـة القصـص في تحليـل البيانـات غـير السـردية، وهـو أسـلوب لا يسـتعمل كثـيرا في بحـوث اللسـانيات التطبيقيـة. وبنـاء علـى ذلـك، تسـتعمل السـرديات في اللسـانيات التطبيقيـة علـى ثـلاث صـور: موضـوع البحـث، أو أداة تحليـل، أو طريقـة في تقديـم نتـائج البحـث.

ويشير (Benson, 2014) إلى أربعة مفاهيم رئيسة للبحوث السردية في اللسانيات التطبيقية:

١. القصـة عبـارة عـن وصـف للخـبرات تتألـف مـن التجريـد والتوجيـه وعقـد الحبكـة وتقديـم الحلـول والتقييـم مـع المقطـع الختـامي.

٢. التاريـخ الحيـاتي والسـير الذاتيـة، بحيـث يحـاول الأفـراد فهـم حياتهـم مـن خـلال حكايـة القصـص.

٣. السـرديات الضخمـة أو الإيديولوجيـات الثقافيـة الواسـعة الـتي تشـكل موضوعـات وخطـاب سـرديات بعينهـا.

٤. السـرديات التفاعليـة أو الوصـف المتشـظي للخـبرات في الأحاديـث اليوميـة أو مـا يسـمى القصـص الصغـيرة (انظـر المبحـث التـالي).

أنواع الدراسات السردية

هناك نوعـان رئيسـان للدراسـات السـردية، الأول يسـمى الاسـتعلام السـردي narrative inquiry والثـاني يسـمى الدراسـة السـردية narrative study. ويركـز الاسـتعلام السـردي علـى المحتـوى، وهـو يسـتهدف السـير الذاتيـة أو مـا يسـمى القصـص الكبـيرة (Bell, 2002) big stories، ويقتضـي السـرد

هنا درجة عالية من التأمل في الحدث أو الخبرة المستهدفة، مع تغطية حياة الخاضع للسرد كلها أو غالبيتها. ويسعى الاستعلام السردي إلى الكشف عن الأحداث السابقة والخبرات المعيشة. ويرى (Connelly & Clandinin, 2006) أن على الباحث استكشاف المحتوى والسياق وفقا لثلاثة أبعاد: البعد الزمني، والبعد المكاني، والبعد التضامني، أي المشاعر والرغبات الشخصية والتفاعل بين الأفراد.

بالمقابل، تركز الدراسة السردية على الجوانب اللغوية وتنظيم البيانات السردية، وهو ما يسمى القصص الصغيرة (١) small stories (Pavlenko, 2002). والقصص الصغيرة تمثل مقاطع من محادثات تلقائية، بعضها يتم أثناء المقابلات، يتم فيها حكاية أحداث سابقة أو متخيلة، وهي تختلف عن القصص الكبيرة التي تعكس تاريخ حياة الخاضع للسرد، التي يتم تجميعها من عدة مقابلات وبيانات إثنوقرافية أخرى تُجمع خلال فترة زمنية طويلة.

من ناحية أخرى، يمكن وضع البيانات السردية narrative data في سلسلة متصلة من الرواية tellership (Ochs & Capps, 2001)، بحيث يعتمد موقعها على هذه السلسلة على مدى مشاركة الأفراد في بناء الوصف السردي. فيأتي في أقصى السلسلة الوصف السردي الذي يتضمن درجة عالية من التعاون بين المشاركين، ويتمثل هذا في المحادثات أو المقابلات غير المقيدة المتعلقة بتاريخ حياة الفرد المستهدف. ويأتي على الطرف الآخر من سلسلة الرواية الوصف السردي الأحادي، الذي يكون عبارة عن نشاط فردي لا يشارك فيه أحد إلا قليلا، مثل الأدوار الطويلة التي تتضمنها المقابلات الكلامية التي يتحدث فيها المتحدث عن خبراته السابقة والأحداث التي يتخيلها.

---

(١) تسمى أحيانا السرديات التفاعلية narratives–in–interaction، حيث يركز الباحث في المقابلات التي يجريها مع المبحوث على مقاطع سردية ضمن المقابلة بدلا من التركيز على مجمل المقابلة، وتستند هذه الطريقة إلى دراسات الكلام التفاعلي في المحادثات التلقائية، حيث يستعمل أحيانا في بعض البحوث مقتطفات قصيرة من المقابلات المستنسخة. ومن الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Simpson, 2010) في تقصي الهوية لدى عدد من متعلمي اللغة الإنجليزية، وكذلك دراسة (Holmes & Marra, 2011) حول وظيفة السرديات في التواصل في أماكن العمل لدى غير الناطقين باللغة الإنجليزية في نيوزيلندا.

أما ما يتعلق بتحليل البيانات السردية فهناك طريقتان شائعتان في أدبيات البحوث السردية (Polkinghorne, 1995). الطريقة الأولى هي الطريقة التصنيفية التي يتم فيها تصنيف الأمثلة والعينات المستقاة من البيانات في مجموعات، حيث إن فهم الظاهرة يتم من خلال البحث عن مواطن التشابه بين الأشياء ومن ثم وضعها في مجموعات. فهذه الطريقة تقوم على ترميز الموضوعات وتصنيفها ومن ثم البحث عن الأنماط المشتركة بينها (انظر مبحث تحليل البيانات الكيفية، الفصل الخامس). أما الطريقة الثانية فهي تتمثل في تنظيم الخبرات زمنيا مع السعي إلى تفسير الظاهرة وفقا للسياق. فبدلا من تقسيم الخبرة إلى خبرات فرعية، يقوم الباحث بتجميع مختلف عناصر البيانات وصياغتها على شكل قصة واحدة غير مجزأة. ويمكن الجمع بين الطريقتين، فهناك كثير من الدراسات التي تشتمل على قصة متماسكة مع مناقشة موضوعات منفصلة مستخرجة من القصة.

وهناك نوع من الدراسات السردية يسمى السرديات الشخصية personal narrative أو السير الذاتية autobiography، وهو نوع من البحوث يقوم فيه العلماء بالحديث عن خبراتهم الشخصية (Vandrick, 2013)، حيث يستعمل العلماء هذه الطريقة وسيلة للتحليل العلمي والمناقشات الجدلية. وهناك عدد من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية الذين قاموا بنشر سيرهم الذاتية في المجال الأكاديمي (منهم على سبيل المثال Belcher & Connor, 2001; Blanton & Kroll, 2002). وتتميز السير الذاتية الأكاديمية بأنها ليست مجرد قصة، بل هي قصة سردية مرتبطة بالنظرية ومتجذرة في الأدبيات المهنية، وهي فحص تحليلي للرؤى والمنطلقات الأساسية التي تعبر عنها القصة. ويطلق (Nash, 2004) على هذا النوع من البحوث السردية السرديات الشخصية العلمية scholarly personal narrarive، فهي منظمة حسب الموضوعات والقضايا والمفاهيم التي تحمل معان أكبر وأكثر عمومية للقارئ، في حين يطلق (Spigelman, 2004) عليها الخطاب الأكاديمي الشخصي personal academic discourse.

طبيعة الطريقة السردية

يؤكد (Clandinin & Connelly, 2000) أن الباحث لا يستطيع في البحوث السردية أن يطرح أسئلة محددة في بداية دراسته، فالقضايا والموضوعات تصبح واضحة للباحث إذا اقترب من نهاية الدراسة. وبناء على ذلك، يفضل في البحوث السردية البدء بأهداف عامة لا أسئلة بحثية محددة⁽¹⁾.

وهناك طريقتان في بناء الوصف السردي (Clandinin & Connelly, 2000). الطريقة الأولى أن يقوم المبحوث بحكاية القصة إلى الباحث، في حين أن الباحث في الطريقة الثانية هو من يقوم ببناء القصة حسب ما سمعها من المبحوث. وقد أجريت البحوث السردية في اللسانيات التطبيقية بعدة طرق، منها باستعمال مذكرات المتعلمين، أو السير الذاتية للمتعلمين، أو التاريخ الحياتي للمتعلم learner life history من خلال مقابلات التاريخ الحياتي life-history interview (Bell, 2002). وتتميز مقابلات التاريخ الحياتي بأنها لا تقتصر على الكشف عن الخبرات السابقة، بل هي تكشف بناء الهوية مع مرور الزمن.

ويشدد (Erben, 1998) في هذا الصدد على أن هوية الإنسان سردية بطبيعتها، فحياة البشر تتألف من سرديات للخبرات التي تمر بهم، بل إن الإنسان يفهم خبراته وخبرات الآخرين من خلال السرد. ورغم ذلك، فإن إعادة حكاية الأحداث قد لا تكون تامة، كما أنها تتعرض للتعديل والتغيير مع مرور الزمن، وذلك عندما يقوم المرء بحكاية القصص التي تخصه في أوقات مختلفة، وهو ما يطلق عليه (Rosenthal, 2004) تذكر الماضي من

---

(١) فعلى سبيل المثال، طرح (Flowerdew & Miller, 2013) ثلاثة أسئلة عامة في دراستهما السردية التي قاما بها مع مجموعة من متعلمي اللغة الإنجليزية من الصينيين، لأجل التعرف على المشكلات التي يواجهها هؤلاء الطلاب في إحدى الجامعات التي تدرس باللغة الإنجليزية في هونغ كونغ. وبهدف الكشف عن حدة هذه المشكلات، قام الباحثان بطرح ثلاثة أسئلة:

١. ما سبب الأداء الضعيف لهؤلاء الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية في السابق؟
٢. ما الخبرات السابقة لهؤلاء الطلاب في تعلم اللغة، وما مدى فائدة هذه الخبرات في دراستهم الجامعية؟
٣. ما العوامل التي تؤثر في قدرات الطلاب في فهم المحاضرات باللغة الإنجليزية؟

جديد. وبناء على ذلك، فما يختاره المبحوث أثناء المقابلات ليخبره للباحث يمثل رؤيته للأحداث التي صنعت حياته؛ ومن ثم فالقصص المحكية هي تفسير لخبرات المبحوث، متموضعة في سياق محدد يتأثر بالزمان والمكان.

والطريقة السردية تنظر لعملية البحث على أنها بناء عوالم بناء اجتماعيا، يكون الباحث فيها جزءا من هذه العملية (Steier, 1991)؛ ومن ثم تقتضي البحوث السردية طرقا في التقييم والتحليل تعترف بأنها تمثيلات مبنية اجتماعيا للخبرات المعيشة وليست طرقا تبحث عن الحقيقة الموضوعية.

والوصف السردي قد يتخذ عدة أشكال، فقد يكون سردا لفظيا (شفهيا أو مكتوبا)، ويمكن أن ينشر مثل المذكرات، ويمكن أن يكون بصريا مثل الرسومات والصور (Nikula & Pitkanen-Huhta, 2008)، أو يكون متعدد الوسائط، أي نصوصا مصحوبة بصور أو مقاطع صوتية أو مرئية (Menezes, 2008). وهو توجه بدأ بالتوسع في اللسانيات التطبيقية، حيث تتألف المواد البصرية من رسومات أو صور تمثل شيئا مهما للمبحوث (انظر مبحث الأدوات البصرية، الفصل الرابع)، ومن ثم تستعمل كمثير ليكتب المبحوث أو يتكلم عنها أو تُحلل المواد البصرية نفسها، وقد أدى تعدد صور وأشكال الوصف السردي إلى مشكلة في تعريف السرد(١).

---

(١) من الدراسات التي استعملت السرد المرئي الدراسة التي قام بها (Kalaja, Alanen & Dufva, 2008) حيث طلب الباحثون من المبحوثين (وعددهم ١٢٣ فردا) تنفيذ مهمتين. الأولى أن يقوم كل مبحوث برسم صورة لنفسه باعتباره متعلم لغة أجنبية، مع وضع تعليق في أسفل الصفحة: هذا ما أبدو عليه باعتباري متعلم لغة أجنبية. أما المهمة الثانية فهي أن يقوم كل مبحوث بكتابة تفسير للصورة المرسومة خلف الصفحة في جملتين. وهناك دراسة أخرى (Chik, 2014) تضمنت صورتين مختلفتين تماما رسمتها طالبة صينية لتمثيل نفسها متعلمة للغتين الإنجليزية والألمانية، حيث ظهرت في الصورة الأولى بملابس عادية وفي الصورة الثانية بالزي المدرسي الرسمي، مما يعني أن لها هويتين مختلفتين في اللغتين.

خطوات تنفيذ البحوث السردية

سوف نستعرض في هذا المبحث باختصار خطوات إجراء البحوث السردية، كما حددها (Murray, 2009):

١. تصميم الدراسة: ويمكن تنفيذ ذلك من خلال ثلاث خطوات: تحديد أسئلة البحث، وتحديد سبب دراسة الموضوع محل الدراسة، واختيار مذهب مناسب لدراسة الموضوع.

٢. إعداد أسئلة المقابلة: حيث ينبغي على الباحث إعداد دليل للمقابلة؛ وذلك لأن الأفراد لا يمكن أن يتحدثوا عن خبراتهم إلا من خلال طرح أسئلة عليهم لحفزهم وحثهم على الكلام، علما بأن غالبية الدراسات السردية في اللسانيات التطبيقية، خاصة المبكرة منها، تعتمد على أحد المصادر الأربعة التالية: سجلات السير الذاتية أو التأملية، والمذكرات المنشورة، وتاريخ تعلم اللغة المكتوب، والمقابلات، حيث تتعامل هذه الدراسات مع هذه المصادر باعتبارها أوصاف دقيقة للخبرات المروية. وقد بدأ مؤخرا الشك في هذه المصادر، فمعاملة ما يقوله المبحوث على أنه حقيقة دون النظر إلى السياق الاجتماعي والتفاعلي الذي تم فيه السرد لا يمكن قبوله. وقد أدت هذه الشكوك والمخاوف إلى ثلاثة آثار رئيسة في جمع البيانات في البحوث السردية (Benson, 2014): استعمال مصادر متعددة من البيانات⁽١⁾، واستعمال التصاميم الطولية⁽٢⁾، واستعمال السرديات التفاعلية.

---

(١) من الأمثلة على ذلك دراسة (Coffey, 2010) الذي استعمل فيها السير الذاتية المكتوبة لتعلم اللغة مع مقابلات، ودراسة (Ortactepe, 2013) حيث استعملت سيرذاتية مكتوبة لتعلم اللغة وصحف ومقابلات شبه مقيدة، وكذلك دراسة (Rodrignez & Polat, 2012) حيث قام الباحثان باستعمال أربع أدوات: مقابلات مع المبحوثين حول تاريخ حياتهم، ومقابلات جماعية، وصحف، واستبانة خاصة بالقناعات.

(٢) من الأمثلة على ذلك دراسة (Chik & Benson, 2008) التي تتعلق بخبرات مجموعة من الطلاب في هونج كونج في إحدى برامج إعداد المعلمين في إحدى الجامعات البريطانية خلال أربع سنوات.

وهناك توجه حديث في البحوث الكيفية تمثل فيه البيانات السردية أحد أنواع البيانات في الدراسات الإثنوقرافية أو المزجية⁽¹⁾ (انظر الفصل الثاني).

٣. إجراء دراسة تجريبية: تساعد الدراسة التجريبية الباحث في تقييم الطرق والإجراءات التي قام بتحديدها لجمع البيانات وتحليلها ومن ثم في تعديلها. ومع أن الدراسة التجريبية لا يمكن أن تزود الباحث بجميع الخبرات اللازمة ليكون باحثا خبيرا، إلا أنها توفر كثيرا من الوقت والجهد من خلال الكشف عن بعض المشكلات المتوقع حدوثها والتي يمكن التعامل معها قبل البدء بالدراسة الأساسية.

٤. اختيار المبحوثين: ويمكن للباحث استعمال إحدى طرق اختيار العينات المعمول بها في البحوث الكيفية (انظر الفصل الثاني).

٥. تأسيس علاقة وطيدة مع المبحوثين: يشدد المتخصصون في البحوث السردية على أهمية تكوين علاقة قائمة على الاحترام والثقة بين الباحث والمبحوث، وهي عامل حاسم في نجاح الدراسة.

٦. إجراء المقابلة واستنساخها: يبدأ الباحث بعد التعرف على المبحوثين وتكوين علاقة ممتازة معهم في إجراء المقابلات وتسجيلها، ومن ثم استنساخها. ومع أن استنساخ البيانات يعتبر عملا منهكا ومملا، إلا أنه يساعد الباحث في الانغماس في كلام المبحوثين، ويؤكد (Murray, 2009) أن هذه العملية ساعدته في معرفة ما قاله المبحوث واكتشاف الأسئلة التي كان يجب عليه أن يطرحها في تلك اللحظة، مما ساعده في إجراء المقابلة التالية (انظر مبحث الاستنساخ، الفصل الخامس). ويفضل أن يقرأ الباحث السجل المستنسخ عدة مرات، حتى يتمكن من توليد

---

(١) من الأمثلة على ذلك دراسة (Gao, 2011) التي تعتبر دراسة إثنوقرافية، حيث تم استعمال المقابلات السردية في دراسة الطلاب الأجانب في المملكة المتحدة، وكذلك دراسة (Kim, 2011)، وهي دراسة طولية لتقصي الدافعية لدى مهاجرين كوريين في كندا، حيث تم استعمال سيرذاتية تتعلق بتعلم اللغة مع ملاحظات صفية واستدعاء بالإثارة ومقابلات.

أسئلة للمقابلة التالية. وقد قام (Barkhuizen & Wette, 2008) بتطوير أداة تسمى الإطار السردي narrative frame تساعد المعلمين في هيكلة خبراتهم بصيغة سردية وتسهل عملية جمع السرديات وتحليلها من عدد كبير من المبحوثين. والإطار السردي عبارة عن قالب لقصة مكتوبة يتكون من جمل ناقصة وفراغات ذات أطوال متنوعة، بحيث يقوم المبحوث بتسجيل خبراته وتأملاته. وقد استعمل الباحثان هذه الأداة لدراسة الخبرات التدريسية والبحثية لـ٨٣ معلما صينيا ملتحقين بورشة عمل في تطوير المعلمين، ويشدد Barkhuizen وWette على أن هذه الأداة تعتبر أداة استكشافية مفيدة للحصول على فكرة مبدئية عن موضوع الدراسة. وقد استعلمت هذه الأداة في عدد من الدراسات السردية⁽١⁾.

٧. تنظيم وتحليل وتفسير البيانات: تتداخل عملية تحليل البيانات في البحوث السردية، كما هو الحال في كثير من البحوث الكيفية، مع عملية جمع البيانات. ويعتمد تحليل البيانات السردية عادة على قراءة السجل المستنسخ وتسجيل بعض الملحوظات، ثم يتوقف الباحث ويتأمل، ثم يعيد قراءة ما قرأه بدون مشاهدة الملحوظات التي سجلها، بحيث يسجل ملحوظات جديدة، ثم يقارن بين الملحوظات القديمة والجديدة، ثم يتوقف قليلا ويعاود الكرة من جديد. وتعتبر طريقة تحليل المحتوى content analysis هي الطريقة الرئيسة في تحليل البيانات السردية (انظر الفصل الخامس)، حيث يتم ترميز البيانات وتصنيفها وإعادة توزيعها تحت عناوين موضوعاتية. وتطلق (Riessman, 2008) على هذه الطريقة التحليل الموضوعاتي thematic analysis، حيث يتم التركيز على محتوى النص مع تجاهل المسائل الأخرى مثل طريقة إنتاج النص، أي التعامل مع البيانات على أنها بيانات شبه لغوية، وترى Riessman أن هذه الطريقة تتطلب أن يكون لدى

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Barnard & Nguyen, 2010) حول تحول المعلمين من الفصول الدراسية إلى سياقات التعلم عن بعد والتعليم المدمج، وكذلك الدراسة التي أجراها (Shelley, Murphy & White, 2013) حول تحليل الحاجات لعدد من متعلمي اللغة المهنيين.

الباحث معرفة عميقة ببعض العلوم كالتاريخ وعلم الإنسان حتى يتمكن من ربط المحتوى السردي بالقضايا الأشمل. كما تستعمل طريقة تحليل الخطاب في تحليل البيانات السردية، حيث يتم التركيز على اللغة والخطاب وبنية السرديات لا على محتوى السرديات (انظر الفصل الخامس). وتطلق Riessman على هذه الطريقة التحليل البنائي structural analysis، وفيها يتم دراسة كيفية إنتاج النص، حيث يتم التركيز على الظواهر اللغوية مثل القواعد والمسائل الدلالية، وقد يتجاوز الباحث ذلك فيقوم بفحص كيفية تجميع الجمل والعبارات لإنتاج القصة، وبذلك فهذه الطريقة تتعامل مع البيانات على أنها بيانات لغوية. ويمكن الجمع بين الطريقتين السابقتين، وتطلق Riessman عليها التحليل الحواري/الأدائي dialogic/performative analysis، حيث يركز الباحث على ما قيل وكيف قيل ولمن قيل ومتى ولماذا، وبهذا يبدأ الباحث بتحليل خصائص التفاعل وأنماط الخطاب وخلفية المتحاورين، وينتهي بالخصائص الاجتماعية والثقافية الأوسع(١). من ناحية أخرى، هناك اهتمام متزايد بالتحليل السردي كطريقة لفهم معاني البيانات غير السردية (Polkinghorne, 1995). والمنتج هنا عبارة عن نص سردي مكتوب من قبل الباحث، وهو ليس مجرد إعادة حكاية قصة سبقت حكايتها، وإنما تطبيق الحبك السردي على البيانات غير السردية لأجل الكشف عن بعض المعاني المتعلقة بالقضية المدروسة(٢).

وترى (Pavlenko,2007) أن هناك خمس مشكلات في تحليل البيانات السردية: أولا عدم وجود أطر نظرية يُستند إليها في التحليل، مما يجعل من الصعب تحديد مصادر الفئات

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Freeman, 1996) حول معارف المعلمين ومداركهم المعرفية، حيث ركز على ثلاثة أنواع من العلاقات: أولا التعبير عن الشيء (ما قيل وكيف قيل)، أي اللغة نفسها، وثانيا الصوت (قيل لمن وكيف تم استقباله وفهمه)، وثالثا المصدر (ما قيل ومن أين أتى).

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قامت بها (Choi, 2012) التي اعتمدت على المذكرات والوثائق الشخصية للتأمل في خبراتها كمتحدثة متعددة اللغات، وكذلك الدراسة التي أجرتها (Casanave, 2012) باستعمال الصحف المفصلة لتوثيق محاولاتها لتعلم اللغة اليابانية خلال عدة سنوات.

المفاهيمية والعلاقات بينها. ثانيا عدم وجود إجراءات مقننة لربط الأمثلة المستنبطة من البيانات بالفئات التي تمثلها. ثالثا الاعتماد الكلي على الأنماط المتكررة وإهمال غير المتكررة، التي قد تكون ذات أهمية كبيرة. رابعا الاعتماد الحصري على ما يحتويه النص وإهمال غيره رغم أن الأخير قد يشتمل على معلومات ثمينة. خامسا عدم انتباه الباحثين إلى الطرق التي يستعمل فيها المبحوث اللغة لتفسير خبراته وكيف يضع نفسه عضوا في مجموعة بعينها.

طريقة البحث الإجرائي

بدأت طريقة البحث الإجرائي action research تكتسب أهمية متزايدة في اللسانيات التطبيقية باعتبارها طريقة عملية تتسم بالمرونة وتمكّن أصحاب المهن من المشاركة في عملية التنمية المهنية من خلال الممارسة التأملية (Burns, 2010). ويناسب البحث الإجرائي المعلمين باعتباره أحد النشاطات المرتبطة بالتدريس التأملي، حيث يرى المختصون في التعليم الذين يشجعون التدريس التأملي أن أصوات المعلمين ظلت غائبة عن أدبيات البحوث لفترة طويلة، ويشددون على أن المعلمين يجب أن ينظر إليهم على أنهم مهنيون مفكرون يستطيعون الكشف عن المشكلات ذات الصلة بممارساتهم التعليمية ومن ثم حلها.

من ناحية أخرى، يجد كثير من المعلمين البحث الإجرائي وسيلة جذابة لإنعاش ممارساتهم التدريسية وتطويرهم مهنيا. فالبحث الإجرائي مرتبط ارتباطا وثيقا بمكان العمل اليومي، ويزود المعلم بطريقة للتمعن في وقائع التدريس ودراستها وطرح الأسئلة حولها. إن البحث الإجرائي يقدم رؤى مهنية قابلة للتطبيق وذات صلة مباشرة بالفصول الدراسية بشكل يفوق ورش العمل والدورات التدريبية التي تمرر نتائج البحوث أو تدافع عن مذاهب تدريسية بعينها بطريقة تنازلية. فالبحوث الإجرائية تمنح المعلمين القوة من خلال تحويلهم إلى أفراد عاملين وليس مستقبلين للمعرفة (Burns, 2009).

ويعبر المعلمون عن درجة كبيرة من الرضا الشخصي من خلال دراسة الفصول التي يقومون بتدريسها بشكل أعمق وتحسين علاقاتهم مع طلابهم وزملائهم، وتحدي أنفسهم في تجاوز الروتين اليومي من خلال اكتساب المهارات البحثية، وتعلم كيفية تقديم نتائج بحوثهم للآخرين. كما يسهم البحث الإجرائي في تطوير الممارسات والنظريات التي يحتاجها الحقل المستهدف، لتحقيق معارف أكثر عمقا حول الممارسات التدريسية الفعالة.

بالمقابل، يشكك (Dornyei, 2007) في مفهوم البحوث الإجرائية، فهو يرى أن البحوث الإجرائية فكرة جذابة، لكنها غير عملية، فالبحوث الإجرائية المنشورة في أدبيات اللسانيات التطبيقية محدودة. ويؤكد Dornyei أنه لم يسبق أن التقى بمعلم سبق أن شارك في بحث إجرائي، بل إن (Bartels, 2002) يذهب إلى أبعد من ذلك، حيث يقرر أن المتخصصين في اللسانيات التطبيقية أنفسهم لم ينجحوا في إجراء بحوث إجرائية في فصولهم، فضلا عن المعلمين. ويرى (Dornyei, 2007) أن سبب قلة البحوث الإجرائية يعود إلى أن المعلمين لا يملكون الوقت الكافي للانخراط في البحوث الإجرائية، فالأعباء التدريسية وما يصاحبها من أعمال تستهلك معظم أوقات المعلمين، كما أنهم لا يجدون الدعم الأكاديمي والمهني المطلوب للانخراط في مثل هذه الدراسات، فغالبية المعلمين يفتقرون إلى المهارات والمعارف اللازمة لإجراء بحوث علمية؛ ولذا فهم بحاجة إلى شيء من الدعم من قبل مشرف ذي خبرة بحثية أو أكاديمي، وهو شيء يصعب تحقيقه في كثير من السياقات. علاوة على ذلك، لا يوجد حوافز مادية أو معنوية تشجع المعلمين على إجراء بحوث إجرائية في السياقات التي يعملون فيها.

تعريف طريقة البحث الإجرائي

البحث الإجرائي هو مصطلح عام لمجموعة من المذاهب البحثية، وهو يعني دراسة موقف اجتماعي معين دراسة منتظمة مع تعزيز التغيير الاجتماعي والمشاركة التعاونية. ويعتبر (Lewin, 1946، مذكور في Burns, 1999) أول من استعمل مصطلح البحث الإجرائي، علما بأن هناك عدة مصطلحات للبحث الإجرائي منها التعلم الإجرائي action learning،

والاستعلام من قبل الممارس practitioner inquiry، والاستعلام التعاوني cooperative inquiry (Burns, 2010). ويعرف (Mills, 2014) البحث الإجرائي بأنه أي محاولة استعلامية منتظمة يقوم بها المعلمون الباحثون لجمع معلومات حول الطرق التي تعمل بها المدارس التي يعملون بها، وكيف يدرّسون، وكيف يتعلم طلابهم. والهدف من المعلومات التي يتم جمعها الحصول على بعض الرؤى وتنمية الممارسة التأملية وإحداث تغييرات إيجابية في البيئة المدرسية وفي الممارسات التربوية بشكل عام وتحسين ما يحصله الطلاب. أما (Wallace, 1998) فتعرف البحوث الإجرائية بأنها منهج للتأمل في طريقة المرء التدريسية من خلال جمع بيانات تتعلق بالممارسة اليومية وتحليلها بطريقة منتظمة، لأجل الوصول إلى قرارات تتعلق بالتغيير الذي ينبغي إحداثه في الممارسات المستقبلية.

إن البحوث الإجرائية يقوم بها المعلمون وهي موجهة للمعلمين أنفسهم. وهي بحوث صغيرة النطاق وسياقية ومحلية تهدف إلى اكتشاف التغييرات في الممارسات وتطويرها ومراقبتها (Wallace, 1998). ويمثل البحث الإجرائي مذهبا منتظما في جمع البيانات غالبا باستعمال أدوات جمع البيانات التي تستعمل في البحوث الكيفية. وهو وبهذا يختلف عن الممارسات التأملية التي يقوم بها عادة المعلمون. فعندما يقوم المعلم بتطبيق الخطط التي يضعها، يقوم بتسجيل المعلومات على نحو منتظم ويتأمل فيها ويقوم بتحليلها، بحيث يتم بناء الممارسات المستقبلية على الأدلة المتوفرة لديه.

من ناحية أخرى، قد يتضمن البحث الإجرائي تعاونا مع الآخرين العاملين في السياق التعليمي مثل المدراء أو المعلمين الآخرين أو الطلاب أو حتى عائلات الطلاب. وقد يهدف البحث الإجرائي إلى إحداث تغيير في فصل دراسي بعينه أو إحداث آثار اجتماعية وسياسية أوسع، ثم إحداث تغيير بالطريقة التي تتم بها الأشياء على مستوى المؤسسة. وخلاصة القول، يسعى البحث الإجرائي إلى الكشف عما يحدث في السياق المحلي لأجل تغيير أو تحسين الممارسات الحالية. وبهذا يختلف البحث الإجرائي عن أنواع البحوث الأخرى التي تسعى إلى الوصف والتحليل والتفسير والتعميم وتوليد النظريات، لكنها لا تسعى إلى إحداث تغييرات في الممارسات التدريسية ضمن سياق البحث (Burns, 2009). إن الدافع

للبحث في طريقة البحث الإجرائي هو إدراك الفجوة بين ما يحدث فعليا وما يرغب المشاركون في حدوثه، ومن هنا فالباحث في البحث الإجرائي أداة تغيير يسعى إلى حل المعضلات والألغاز في حياته اليومية وإعادة صياغتها من خلال التخطيط المنتظم وجمع البيانات والتأمل واتخاذ الأفعال⁽¹⁾.

وبناء على ما سبق، هناك عدد من الخصائص التي تجمع بين المذاهب البحثية التي تندرج ضمن البحوث الإجرائية، (١) الهدف من إجراء البحث هو إحداث تغيير إيجابي في الموقف الاجتماعي للمبحوثين، (٢) إنتاج معلومات نظرية وعملية تخص السياق المستهدف، (٣) تعزيز التعاون والزمالة بين المبحوثين الفاعلين في السياق الذين سوف يتأثرون بالتغيير، (٤) تأسيس نزعة نحو استمرارية التغيير والتطوير الذاتي. فالبحث الإجرائي، كما تؤكد ذلك (Burns, 1999)، يتضمن مذهبا بحثيا منتظما وناقدا وذاتي التأمل من قبل المشاركين الذين هم أعضاء مجتمع البحث، فالهدف هو تحديد المشكلات الخاصة بالموقف أو القضايا التي يرى المشاركون أنها تستحق الدراسة، وذلك لأجل إحداث تغيير ناقد في الممارسة⁽²⁾.

---

(١) من الأمثلة على البحوث الإجرائية الدراسة التي قامت بها (Tse, 1996) التي كان هدفها قياس فاعلية برنامج قرائي لطلابها، حيث قامت بتطبيق هذا البرنامج على طلابها من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية. وقد طلبت Tse من الطلاب قراءة ست روايات مع المشاركة في نشاطات ونقاشات حول هذه الروايات مع تسجيل خبراتهم المتعلقة بذلك. وقد أظهرت نتائج الدراسة تغيرا إيجابيا في توجهات الطلاب نحو القراءة وفي سلوكهم أيضا. كما أشار الطلاب إلى أن اعتمادهم على المعاجم قل مع تحسن قدرتهم على التركيز على فهم النص فهما شموليا.

(٢) من الأمثلة على طريقة البحث الإجرائي أيضا الدراسة التي قام بها (Liu, 1998)، حيث كان معلما في إحدى الجامعات الأمريكية، يدرّس مادة الكتابة لطلاب غير ناطقين بالإنجليزية، وكان يستعمل في تدريس هذه المادة نشاطات مراجعة القرين ودروس أحادية لكل طالب. وقد اكتشف Liu أنه على الرغم من استمتاع الطلاب بالنشاط الأول، فهم غير واثقين من قدرة زملائهم على تقديم تعليقات ذات قيمة، وهي شكوك تقلل من حماسهم لهذا النشاط. ولعلاج هذه المشكلة، قام Liu بتصميم نوع جديد من هذا النشاط، بحيث يؤدي المعلم نفسه وظيفة القرين؛ إذ انضم المعلم لهذه النشاطات وشارك في النقاش دون أن يسيطر عليه، حيث كان يقوم أحيانا بطرح أسئلة تتعلق بالتعليقات الطلابية لأجل إثارة النقاش وتقديم تعليقات مكتوبة. ولقياس أثر هذه الطريقة،

بالمقابل، هناك من يرى أن البحوث الإجرائية ضرب بحثي مختلف له خصائصه ومعاييره الخاصة به، وقد لا يكون مناسبا دائما تطبيق المعايير البحثية المتعارف عليها على البحوث الإجرائية. ورغم ذلك، فيجب أن تلتزم البحوث الإجرائية بمعايير النشر العلمي، إذا كان أصحابها يرغبون في انتشارها. من ناحية أخرى، وبما أن البحوث الإجرائية تُنفذ في البيئات الصفية بما تتسم به من ديناميكية وتعقيد، فقد يسودها التشويش والتعقيد، ولا تكون نتائجها في بعض الحالات حاسمة (Nunan, 1993).

خطوات طريقة البحث الإجرائي

تختلف البحوث الإجرائية عن طرق البحث الأخرى التي تسلك إجراءات محددة، فطريقة البحث الإجرائي تتسم بالحركة والديناميكية والمرونة والتكرار. وهناك عدد كبير من نماذج تطبيق طريقة البحث الإجرائي، حيث توصل (Zuber-Skerritt, 1990) إلى ٣٠ نموذجا، وأشهرها نموذج (Kemmis & McTaggart, 1988) الذي يتألف من أربع مراحل أساسية:

- وضع خطة تحسينية.
- تطبيق الخطة.
- ملاحظة تطبيق الخطة وتوثيق تأثيراتها.
- التأمل في تأثيرات الخطة، لأجل إجراء مزيد من التخطيط والإجراءات.

من ناحية أخرى، قام (Mills, 2014)، بناء على نموذج (Kemmis & McTaggart, 1988)، بتطوير الإطار التالي للبحوث الإجرائية:

- وصف المشكلة والمجال الذي سوف يركز عليه البحث.

قام Liu بتوزيع استبانات وإجراء مقابلات مع الطلاب طوال مدة الفصل الدراسي. وقد تبين أن الطلاب بدأوا يقدرون قيمة حصص المراجعة المعدلة التي يشترك فيها المعلم، حيث إن وجود المعلم خفف من قلقهم بخصوص عدم دقة التغذية الراجعة التي يقدمها زملاؤهم.

- تحديد العوامل ذات الصلة في المجال المستهدف (مثل المنهج أو نتائج الطلاب أو إستراتيجيات التدريس).
- تحديد أسئلة البحث.
- وصف التغيير أو التجديد الذي سوف يطبق.
- تحديد خطة زمنية للتطبيق.
- وصف عضوية مجموعة البحث الإجرائي (المبحوثين وأدوارهم).
- تطوير قائمة من المصادر لتطبيق الخطة.
- وصف البيانات التي سوف يتم جمعها.
- تطوير خطة لجمع البيانات وتحليلها.
- اختيار أدوات جمع بيانات مناسبة.
- تنفيذ الخطة (التطبيق وجمع البيانات وتحليلها).

كتابة النتائج.

بالمقابل، قامت (Burns, 1999) بتطوير نموذج آخر، يهدف إلى تحديد التغييرات اللازمة أو الإجراءات الضرورية التي يجب اتخاذها في سياقات تدريسية محددة، ويتكون من النشاطات المترابطة التالية:

- استكشاف قضية في التدريس أو التعلم.
- تحديد مجالات الاهتمام ذات الصلة.
- ملاحظة الطريقة التي تُنفذ بها هذه المجالات في سياق الدراسة.
- مناقشة كيفية معالجة هذه القضية.

- جمع البيانات لتحديد الإجراءات التي يجب اتخاذها (استبانات الطلاب، تقارير الملاحظة ومداخل الصحف)
- تخطيط الإجراءات الإستراتيجية بناء على البيانات المجموعة.

وعند التدقيق في النموذجين الأخيرين، نجد أن نموذج Mills استنتاجي/استدلالي يركز على تطبيق خطة إجرائية، أما نموذج Burns فهو استقرائي يركز على التخطيط للعمل الإجرائي.

أدوات جمع البيانات في البحوث الإجرائية

يقوم الباحثون في البحوث الإجرائية عادة باستعمال الأساليب الكيفية الشائع استعمالها في البحوث الطبيعية الاستكشافية، وهناك طريقتان أساسيتان في جمع البيانات في البحوث الكيفية والإجرائية: طرق قائمة على الملاحظة observational methods وطرق قائمة على الاستعلام nonobservational methods. وتلخص (Burns, 2007) الأدوات المرتبطة بكلتا الطريقتين على النحو التالي:

جدول ١،٣ أدوات جمع البيانات في البحوث الإجرائية

الطرق القائمة على الملاحظة	الطرق القائمة على الاستعلام
تسجيل الملحوظات والتعليقات من قبل المعلم داخل الصف	استبانات ومسوح
التسجيل الصوتي أو المرئي للتفاعل الصفي	مقابلات
ملاحظة جانب محدد من الممارسة التدريسية يقوم بها المعلم نفسه أو زميل	نقاشات صفية
سجلات مستنسخة للتفاعلات الصفية بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم	مذكرات وصحف للمعلم والطلاب
خرائط أو مسودات تخطيطية لتقصي التفاعلات بين المعلم والطلاب	وثائق صفية مثل المواد التعليمية ونماذج من أعمال الطلاب
صور للسياق المادي للصف	

وليس معنى هذا أن البحوث الإجرائية لا تتضمن معلومات كمية وإحصائية، لكن العمليات الإحصائية التي يشيع استعمالها في البحوث الكمية لا تستعمل كثيرا في البحوث الإجرائية.

الطرق القائمة على الملاحظة

تختلف الملاحظة في البحوث الإجرائية عن المشاهدة والاستماع الروتيني الذي يقوم به المعلم أثناء الدرس، فالملاحظة في البحوث الإجرائية تتضمن الانتباه إلى مسائل يسعى المعلم إلى دراستها وتجاهل الأحداث التي لا صلة لها بموضوع البحث. ويمكن أن تتخذ الملاحظة عدة أشكال وصور مثل:

- ملاحظة الآخرين other-observation: أن يقوم المعلم بملاحظة الآخرين في الصف (المتعلمين، والمعلمين المشتركين في فريق المعلمين، والمعلمين المتدربين، ومساعدي المعلمين، وأولياء الأمور).
- ملاحظة الذات self-observation: ملاحظة المعلم لسلوكه الشخصي وأفكاره وأفعاله.
- ملاحظة القرين peer-observation: ملاحظة المعلم لمعلم آخر أو ملاحظة معلم آخر للمعلم.

وتعتبر الملاحظة بالمشاركة، التي يكون فيها الملاحظ جزءا من البحث، من الأدوات الأساسية في البحوث الإجرائية، وتستعمل في بعض الحالات استمارات الملاحظة المقننة، رغم أن الملاحظة في البحوث الإجرائية تكون غالبا مركزة على جوانب محددة (انظر مبحث الملاحظة، الفصل الرابع). وتستعمل مع الملاحظة أدوات أخرى تساعد في ملاحظة الظاهرة المدروسة على نحو أدق، فعلى سبيل المثال يُستعمل في الملاحظة الإثنوقرافية الملحوظات الحقلية التي يتم تدوينها أثناء الملاحظة أو بعد الانتهاء منها مباشرة. وتشتمل الملحوظات الحقلية على تعليقات تأملية، وأسئلة بحاجة إلى مزيد من الاهتمام، وتقييمات، تتناسب مع الطبيعة الديناميكية للبحوث الإجرائية (انظر مبحث أدوات جمع البيانات في البحوث الإثنوقرافية، هذا الفصل). ومن السمات

هذه الطبعة إهــداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأخرى للملاحظة في البحوث الإجرائية استعمال المذكرات diary أو الصحف journal، وهي أداة تأمل ذاتية تستعمل لأغراض مختلفة (انظر مبحث المذكرات، الفصل الرابع). وتستعمل الصحف الشخصية عادة للتعبير عن الرؤى الشخصية والآمال والمشاعر بحرية تامة. وهناك أنواع أخرى من الصحف أكثر موضوعية يتم فيها تسجيل الأحداث والتفاعلات. ويستعمل بعض الباحثين استمارات أو جداول مقسمة حسب الأيام والأوقات، وتشتمل على أجزاء لتسجيل القضايا والأفعال المتخذة والتغيرات المستحدثة والتأملات والتعليقات وردات الفعل. وقد تحتوي الصحف على رسومات وخرائط وأشكال بيانية. ويمكن تحويل هذه الصحف إلى صحف إلكترونية يطلع عليها جميع المشاركين في البحث ويتبادلون الأفكار.

من ناحية أخرى، يساعد استعمال التسجيلات الصوتية والمرئية مع الملاحظة في تسجيل كل ما يدور في الحقل ويعتبر مصدرا موثوقا ودقيقا للبيانات. ومع أن وجود أدوات التسجيل قد يؤثر في البيانات، إلا أن تعوّد المشاركين هذه الأدوات يجعلهم لا يتأثرن بها؛ ومن ثم تكون البيانات أكثر أصالة. ومن التحديات في الملاحظة في البحوث الإجرائية أن الباحث عنصر فاعل في السياق، ومن هنا فإذا لم يكن هناك قرين يلاحظ ما يحدث، يجب أن يكون هناك وسائل أخرى مثل مسجل متنقل يحمله المعلم لتسجيل التعليقات السريعة، أو ملحوظات تعلّق في الصف لتسجيل الرؤى السريعة، أو تصوير ما يتم كتابته على السبورة، أو ملاحظات مركزة من قبل بعض الطلاب الذين يمكن توظيفهم لخدمة البحث، أو صور تؤخذ من قبل المعلم أو الطلاب باستعمال الجوال، أو الخرائط والأشكال البيانية، أو ملخّصات تدون بعد نهاية الدرس مباشرة.

الطرق القائمة على الاستعلام

إن الأداة الرئيسة في البحوث الإجرائية غير الملاحظة أن يتم الكشف عن آراء المشاركين في البحث وقناعاتهم. ويتضمن ذلك أيضا جمع منتجات من موقع البحث مثل الوثائق (المنهج وخطط الدروس وأعمال الطلاب) التي تزود الباحث بسجل موثق يحتوي على

النشـاطات الـتي يقـوم بها الطـلاب. وهنـاك نوعـان رئيسـان مـن أدوات جمع البيانـات غـير الملاحظـة وهمـا المقابلـة والاسـتبانة. فالمقابلـة بأنواعهـا المختلفـة تـزود الباحـث بمعلومـات ثمينـة، وهـي تتسـم بالمرونـة لتناسـب مختلـف أغـراض البحـث، ويمكـن اسـتعمال المقابلات الفرديـة أو الجماعيـة (انظـر مبحـث المقابلـة، الفصـل الرابـع). والاسـتبانة أيضـا بأنواعهـا المختلفـة يمكـن تعديلهـا وتكييفهـا لتناسـب النشـاطات الصفيـة (انظـر مبحـث الاسـتبانة، الفصـل الرابـع). أخـيرا، يجـب أن نتذكـر أن البيانـات مـا هـي إلا تمثيـل للأحـداث تقـدّم أدلـة علـى النتـائج الـتي يتوصـل إليهـا الباحـث والتفسـيرات الـتي يسـتخلصها، وعليـه فمـا يُعـرض مـن البيانـات مـا هـو إلا انتقـائي عرضـة لتفسـيرات الباحـث. إضافـة إلى ذلـك، ونظـرا لأن نتـائج البحـوث الإجرائيـة تؤثـر في الممارسـات، يجـب أن يتـم تدعيـم البيانـات بمصـادر أخـرى، ممـا يمكـن أن يتـم اكتشـافه في السـياق الاجتماعـي مـن خـلال التأمـل العميـق والتطبيقـات العمليـة.

تنظيم البيانات وتفسيرها

إن التعامـل مـع كميـة ضخمـة مـن البيانـات مهمـة صعبـة، ويشـير (Patton, 2002) في هـذا الصـدد إلى أن التحـدي يكمـن في فهـم البيانـات وتخفيـض حجمهـا وبنـاء إطـار للكشـف عمـا تُـوحي إليـه. وتقـدم (Burns, 2009) أربع إسـتراتيجيات لتحليـل البيانـات في البحـوث الإجرائيـة. أولا: البحـث عـن الأنمـاط والأفـكار الأساسـية الـتي تشـتمل عليهـا البيانـات، بحيـث يطـرح الباحـث علـى نفسـه الأسـئلة التاليـة: هـل هنـاك أفـكار أو مفـردات تتكـرر علـى نحـو مسـتمر؟ هـل هنـاك نشـاطات تـأتي في المقدمـة؟ هـل هنـاك تركـيز علـى قضايـا أو أحـداث أو سـلوكيات بعينهـا؟ إن الكشـف عـن الأنمـاط والأفـكار الأساسـية في البيانـات يجعـل البيانـات طيعـة قابلـة للانقيـاد والتخفيـض بطريقـة يمكـن مـن خلالهـا اسـتعمال هـذه الأفـكار والأنمـاط في عـرض نتـائج الدراسـة. ثانيـا: ترميـز البيانـات اللفظيـة؛ إذ يمكـن استنسـاخ البيانـات المسـتقاة مـن المقابـلات المسـجلة، ومـن ثـم ترميزهـا حسـب الموضوعـات الرئيسـة الـتي تنبثـق منهـا. وتسـتغرق عمليـة الاستنسـاخ وقتـا طويـلا؛ ولـذا يجـب علـى الباحـث بعـد الاسـتماع إلى التسـجيلات أن يقـرر حجـم مـا يريـد أن يقـوم باستنسـاخه وتحديـد الأجـزاء الـتي سـوف يركـز

عليها (انظر مبحث الاستنساخ، الفصل الخامس). ويتطلب الترميز قراءة البيانات أو الاستماع إليها عدة مرات لأجل الوصول إلى الفئات الأساسية. ويمكن أيضا تقسيم الفئات الرئيسة إلى فئات فرعية، لكن يجب أن تكون الفئات الفرعية منبثقة أيضا من البيانات نفسها ومدعومة بمقتطفات تبرهن على هذه الفئات (انظر مبحث تحليل البيانات الكيفية، الفصل الخامس).

ثالثا: سرد الملحوظات، فإحدى الطرق التي يمكن استعمالها لتحليل وتخفيض الملحوظات المنبثقة من الملاحظات القيام برواية قصة البحث، وهناك أربع طرق لتقديم الملحوظات: (١) زمنيا من خلال تخفيض الملحوظات إلى صيغة يعيد فيها الباحث وصف الأحداث الرئيسة (قصة البحث مع مرور الوقت)، (٢) انتقائيا من خلال التقاط الأحداث غير المعتادة أو الحاسمة التي تظهر كيف تغير اتجاه البحث ولماذا (قصة الأحداث الرئيسة)، (٣) التركيز على نشاطات أو طلاب ومواد تعليمية بعينها مع تحديد استعمالاتها ووصف أدوارها في البحث (قصة حالة بعينها)، (٤) مفاهيميا من خلال التركيز على قضايا أو قرارات برزت أثناء الملاحظة أو تدوين الملحوظات (قصة قيام الباحث بتطوير أفهام ونظريات). رابعا: تحويل البيانات إلى بيانات كمية، ومن أهم طرق تحويل البيانات إلى بيانات كمية أن يقوم الباحث بحساب عدد المرات التي تظهر فيها أحداث أو سلوكيات أو ملفوظات. فعلى سبيل المثال، يمكن استعمال السجل المستنسخ لتحديد عدد إسهامات أحد الطلاب، أو عدد المرات التي يطرح فيها الطلاب أسئلة على المعلم، أو عدد المرات التي يقدم فيها المعلم تغذية راجعة. وهناك طريقة أخرى لتحويل البيانات إلى بيانات كمية وهي توظيف إجابات الأسئلة المقيدة في الاستبانات، بحيث يستطيع الباحث عرض النتائج من خلال الجداول والرسوم البيانية (انظر تحليل البيانات الكيفية، الفصل الخامس).

عرض النتائج في البحوث الإجرائية

ترى (Burns, 2009) أن عرض النتائج من المسائل المهملة في أدبيات البحوث الإجرائية، وذلك لعدة أسباب، منها أن المعلمين ليسوا مثل الباحثين الأكاديميين، فالمعلمون لا يكافئون مقابل نشر بحوثهم، كما أن المعلمين قد لا يرغبون في نشر بحوثهم خشية من النقد. إن كثيرا من المعلمين يفتقرون للثقة أو التدريب لتقديم عروض شفهية رسمية في المؤتمرات والندوات. إضافة إلى ذلك، عدد الدوريات العلمية المهتمة بالبحوث الإجرائية قليل. ولحسن الحظ، بدأ الاهتمام بالبحوث الإجرائية يزداد في السنوات الأخيرة، بحيث ارتفع عدد البحوث الإجرائية المنشورة في الدوريات العلمية. وتقدم (Burns, 2009) مجموعة من الطرق التي يمكن أن يستخدمها الباحثون في نشر بحوثهم الإجرائية في الجدول التالي:

جدول رقم ٢،٣ طرق عرض نتائج البحوث الإجرائية

الطرق الشفهية	الطرق التحريرية
وصف مختصر غير رسمي للمعلمين الآخرين في الاجتماعات وورش العمل	عرض التقارير على شبكة الإنترنت
تقارير تقدم في الاجتماعات الخاصة بالمشروعات للزملاء ومساعدي الباحثين	عروض للملصقات في المؤتمرات وورش العمل
خلاصات للمشروعات تقدم للطلاب والزملاء	المساهمة في النشرات الخاصة بالبحوث سواء أكانت محلية أو عالمية
عروض رسمية تقدم في المؤتمرات والندوات	تقديم البحوث للنشر في الدوريات التي تهتم بالبحوث الإجرائية

الصدق/المصداقية في البحوث الإجرائية

يعتبر الصدق من المفاهيم الجدلية في البحوث الإجرائية، فهناك انتقادات توجه للبحوث الإجرائية بأنها تفتقر إلى الدقة العلمية والقابلية للإعادة والقابلية للتعميم، فنظرا لما تتسم به البحوث الإجرائية من تصاميم مؤقتة، وطبيعة محلية لا يمكن التنبؤ بها، وقدرة المارسين المحدودة على تنفيذ بحوث دقيقة، كل هذا يجعل عملية قياس الصدق عملية صعبة (Winter, 1987). بالمقابل، يرى أنصار طريقة البحث الإجرائي أن هذه الانتقادات تسيء فهم طبيعة البحث الإجرائي. فالصدق في البحث الإجرائي مصبوغ بطبيعة البحث الإجرائي نفسه، فهو يتسم بالديناميكية وعرضة للتفاوت، يتحدد بواسطة أهداف البحث المتغيرة. ونظرا لأن مفهوم الصدق يرتبط بالمناهج الوضعية الكمية، يسعى أنصار البحث الإجرائي إلى عدم استعمال مصطلح الصدق مفضلين مصطلح المصداقية (Zeichner & Noffke, 2001) trustworthiness. والمصداقية تعني مدى كون تحليل البيانات وتفسيرها يمثل إعادة بناء صادقة وأصيلة للبحث والمعارف المنبثقة من البيئة الاجتماعية، فالمصداقية هي ما يجعل الآخرين يثقون بنتائج الدراسة. فالمصداقية الداخلية تعني أن المعارف المنبثقة من الدراسة مفيدة وذات معنى للمشاركين في البحث، أما المصداقية الخارجية فهي تعني إقناع الآخرين بأن نتائج البحث موثوقة.

ويرى (Altrichter, Posch & Somekh, 1993) أن هناك أربعة أسئلة يجب أخذها بالحسبان عند صياغة معايير لتقييم جودة البحوث الإجرائية:

- هل الأفهام المنبثقة من البحث سبق التحقق منها من خلال مقارنتها برؤى الأشخاص والباحثين المهتمين بالدراسة؟
- هل الأفهام المنبثقة من البحث اختُبرت من خلال التطبيق العملي؟
- هل أهداف البحث متسقة مع كل من الأهداف التعليمية والقيم الإنسانية؟
- هل تصميم البحث وطرق جمع البيانات متسقة مع متطلبات التدريس؟

واتساقا مع هذه الأسئلة الأربعة، ترى (Burns, 2010) أن المقاييس التالية تعزز المصداقية في البحوث الإجرائية:

أولا: التحقق من الرؤى، ويتعلق هذا المعيار بالتدقيق بالبيانات ومقارنتها لأجل الكشف عن أية تناقضات أو رؤى بديلة، وذلك من خلال استعمال عدة إجراءات، من أهمها التصميم الثلاثي، الذي يقصد به استعمال أدوات وطرق متعددة لجمع البيانات (انظر مبحث التصميم الثلاثي، هذا الفصل). ومن الإجراءات أيضا فحص رأي المبحوث member checks، ويقصد به عرض البيانات والنتائج على المشاركين في البحث للمصادقة عليها (انظر مبحث فحص الصدق/الثبات في البحوث الكيفية، الفصل الثاني). ومنها أيضا المقارنة بالرؤى الأخرى، ويقصد به مقارنة نتائج الدراسة بنتائج الدراسات الأخرى. وأخيرا التكرار الحلزوني، حيث يتم مقارنة مصداقية النتائج والتفسيرات بالتكرارات السابقة لمراحل البحث الإجرائي، من أجل أن يبني الباحث نتائجه على الأدلة السابقة ويوسع حدود الدراسة وأهدافها مع استعمال التصميم الثلاثي ليحمي الدراسة من أي تحيزات.

ثانيا: التحقق من خلال التطبيقات العملية، ولا يقتصر البحث الإجرائي على التطبيقات العملية، وإنما يشمل أيضا تطوير رؤى نظرية وعملية تتعلق بالسياق محل الدراسة. ونظرا للعلاقة الديناميكية بين الفعل والتأمل، تستند قوة النظريات المنبثقة على قدرتها على إحداث تغييرات في الممارسات. إن اختبار النظرية يرتبط بكيفية إظهار الباحث للتطبيقات العملية الهادفة إلى تحسين الممارسات، والتأمل الناقد في قدرة إستراتيجيات التغيير على إحداث التغيير المأمول. وليس معنى هذا أن إستراتيجيات التغيير سوف تؤدي إلى تحسينات فورية وقاطعة في الممارسات، وإنما يعني أن هدف البحث الإجرائي وحركته تركز باستمرار على تعزيز الظروف العملية ضمن السياق الاجتماعي؛ ولذا فالمعارف المنبثقة ليست مبنية على الحِكم المستقبلة أو النظريات العامة، وإنما مبينة على المعرفة الخبرية experiential knowing.

ثالثا: التوافق مع الأهداف التعليمية والقيم الإنسانية، ويتصل هذا المعيار بالقضايا الأخلاقية، فنظرا لأن البحث الإجرائي هو بحث تدخلي يهدف إلى تعديل الوضع القائم، قد يجد المشاركون أنفسهم يواجهون حقائق مفاجئة وغير مستساغة، أو يواجهون تغييرات بطرق غير متوقعة؛ ولذا يجب أن تكون الأهداف التعليمية حاضرة دائما في ذهن الباحث. كما يجب أن تكون طرق البحث وأدواته متسقة مع أهداف البحث.

رابعا: الانسجام مع متطلبات التدريس، ويؤدي الباحث في البحوث الإجرائية دورين: فهو باحث وفاعل في السياق؛ ولذا يجب أن يكون هدف البحث واقعيا ومبررا ضمن قيود سياق التدريس. فالبحث يجب أن يُظهر كيف بُني البحث على مسؤوليات الممارس الأساسية، وليس التقليل من هذه المسؤوليات. كما يجب أن يُظهر البحث كيف يرتبط البحث بمفهوم المهنية المعززة عند المتخصصين في التعليم والتطوير المهني والشخصي للممارسين. ويتصل هذا المعيار بمعيار الاتساق مع الأهداف التعليمية ومفاهيم الانعكاس والتطبيقات العملية، بحيث تعزز النظرية والتطبيق بعضهما بعضا.

قضايا أخلاقية في البحوث الإجرائية

إن الاعتبارات الأخلاقية في البحوث الإجرائية مرتبطة ارتباطا وثيقا بجودة وقيمة البحث وجوانبه الديمقراطية في تغيير وتعزيز الموقف الاجتماعي للمشاركين. ومن هنا فالسؤال الأخلاقي الأساسي يتمثل في كيف يمكن لتصميم الدراسة أن يؤدي إلى تحسين الممارسات التعليمية، ونواتج أكثر فاعلية للطلاب، وتمكين أكثر للمعلمين من النواحي المهنية والتعليمية وتلك المتعلقة بالسياسات. وهناك ثلاث مسائل أخلاقية أساسية في البحوث الإجرائية (Burns, 2010).

أولا: من الشخص أو الأشخاص المطلوب موافقتهم؟ هناك نوعان من السماح، الأول هناك حاجة للحصول على موافقة من الجامعة أو المدرسة أو المنطقة التعليمية التي يتبع لها الباحث. والثاني هناك حاجة للحصول على موافقة المشاركين في البحث

مثل زملاء الباحث والطلاب. وللمشاركين الحق في الحصول على معلومات تتعلق بهدف البحث والإجراءات المتبعة والآثار التي يمكن تحدث، إلى جانب تأكيد السرية والخصوصية والمشاركة التطوعية وحق الانسحاب من البحث في أي وقت.

ثانيا: من الشخص الذي يمكن أن يتأثر بالبحث؟ يجب على الباحث في البحوث الإجرائية أن يكون حذرا تجاه العواقب المحتملة للبحث التي يمكن أن تقع على المبحوثين، حيث يجب ألا يتعرض المشاركون للخطر، كما يجب توضيح هدف البحث وإجراءاته للمبحوثين بطريقة غير قابلة للبس. علاوة على ذلك، يجب على الباحث أن يكون على وعي بالفروقات المتعلقة بالقوة في السياقات التعليمية وكيف يمكن أن توثر في سلوك الطلاب واستجاباتهم.

ثالثا: من الشخص الذي يجب أن يُخبر عندما ينتهي البحث؟ يجب أن يعلم المشاركون أنهم سوف يزودون بنتائج البحث، كما يجب إخبارهم بكيفية استعمال نتائج البحث. ومن المهم أن نتذكر أن البحوث الإجرائية تتضمن قرارات وتحديات واختيارات متنوعة أثناء إجراء البحث، وهي قرارات لا يمكن أحيانا تبريرها بسبب الطبيعة الديناميكية المتغيرة للبحوث الإجرائية. ورغم ذلك، هناك حاجة إلى الاعتناء بالطبيعة التأملية الديمقراطية للبحوث الإجرائية، وهي تؤدي دورا مهما في تقوية جودة الدراسة ومصداقيتها.

التصميم الثلاثي

إن الهدف من استعمال التصميم الثلاثي triangulation تقصي الظاهرة المستهدفة من زوايا مختلفة؛ لأجل تقديم رؤى أكثر تعقيدا وصدقا لما لوحظ من السلوك اللغوي. كما يساعد التصميم الثلاثي في تحقيق الدمج بين رؤى المبحوثين (من داخل عينة البحث)، ورؤى الباحث (من خارج عينة البحث)؛ ومن ثم يرفع من الصدق الداخلي للدراسة. ويؤكد (Johnson, ١٩٩٢) أن فائدة التصميم الثلاثي تتمثل في أنه يقلل من تحيزات الباحث ويعزز الصدق والثبات. وهناك ثلاثة أنواع من التصميم الثلاثي (Mackey & Gass, 2005):

-تصميم ثلاثي نظري theoretical triangulation: استعمال أطر نظرية متعددة لتحليل البيانات. ومن الأمثلة على ذلك الدراسة التي قامت بها (Wolf, 1992، مذكور في Duff, 2008) حول امرأة تايوانية مصابة بأمراض عقلية ونفسية، حيث قامت Wolf بتحليل البيانات التي جمعتها من ثلاث زوايا مختلفة، مما نتج عن ذلك ثلاثة نصوص تصف ما حدث في القرية، التي كانت المبحوثة تعيش فيها، بطرق مختلفة.

- تصميم ثلاثي يتعلق بالباحث investigator triangulation: استعمال عدة أشخاص في جمع البيانات. ومن الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Koschmann, 1999، مذكور في Duff, 2008)، حيث طبق الباحث رؤى بحثية متعددة لتحليل الخطاب في الدروس الطبية القصيرة؛ إذ دعا فريق من الباحثين لتحليل البيانات من وجهة نظرهم المفاهيمية.

- تصميم ثلاثي منهجي methodological triangulation: استعمال أدوات متعددة في جمع البيانات. ومن الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (McGroarty & Zhu, 1997) لتقصي أثر تدريب متعلمي اللغة الثانية على طريقة مراجعة القرين في تطور الكتابة باللغة الثانية، مع تقييم أثر التدريب من خلال تقييم قدرة الطلاب على نقد كتابات الأقران، وتقييم جودة كتابات الطلاب، وتقييم اتجاهات الطلاب نحو مراجعة الأقران ونحو الكتابة عموما، مما استدعى استعمال عدة مقاييس لجمع البيانات. وقد بلغت عينة الدراسة ١٦٩ طالبا مقسمين على مجموعتين، تجريبية وضابطة، كما شملت الدراسة أربعة معلمين، كل معلم يقوم بتدريس كلتا المجموعتين.

ولعل أكثر هذه الأنواع شيوعا هو النوع الثالث الذي يتضمن توظيف عدة أدوات لجمع البيانات في دراسة واحدة للوصول إلى نتائج متقاربة، بحيث تدعم النتائج المستقاة من إحدى الأدوات النتائج المستقاة من الأدوات الأخرى، كما أن كل أداة تسدد الضعف المتوقع في الأداة الأخرى. وعلى الرغم من أن التصميم الطولي يعتبر فرصة للباحثين ليجمعوا بيانات متنوعة من المبحوثين تساعدهم في تصوير القضية المستهدفة تصويرا عميقا، فهو بالمقابل يمثل تحديا للباحثين، فالتعامل مع هذا الحجم من البيانات

وتحليلها وتقديمها بصورة ذات معنى للقارئ ليس بالأمر الهين (Duff, 2008). من ناحية أخرى، قد يجد بعض الباحثين خاصة المبتدئين، صعوبة في التفريق بين التصميم الثلاثي والمنهج المزجي (انظر مبحث المنهج المزجي، الفصل الثاني). ومع أن المنهج المزجي قد يعطي الباحث فرصة لتحقيق التصميم الثلاثي، ألا أن التصميم الثلاثي لا يعني بالضرورة الجمع بين المنهجين الكمي والكيفي. فعلى سبيل المثال، قد يستعمل الباحث في البحوث الإثنوقرافية أدوات مختلفة لجمع البيانات مثل المقابلات والملاحظة وتحليل الوثائق للإجابة عن أسئلة البحث، وهو في هذه الحالة لا يستعمل المنهج المزجي؛ لأنه يقوم بتحليل البيانات بطريقة كيفية دون أن يمزج المنهجين الكمي والكيفي. وبنفس الطريقة قد يجمع الباحث في البحوث التجريبية بيانات من الاختبارات اللغوية والتقييم الذاتي والاستبانات دون أن يمزج بين المنهجين الكمي والكيفي؛ لأنه يقوم بتحليل جميع البيانات التي قام بجمعها إحصائيا. وبناء على ذلك، فالتصميم الثلاثي في المثالين السابقين لا ينتميان إلى المنهج المزجي.

التصميم الطولي

الفرق بين البحوث المقطعية cross-sectional research والبحوث الطولية longitudinal research يرتبط بالزمن الذي يستغرقه جمع البيانات (Dornyei, 2007; Flick, 2014)، فالباحث في البحوث الطولية يجمع البيانات من المبحوثين في فترة زمنية طويلة، بحيث يتمكن الباحث من ملاحظة التغيرات في السلوك أو التعلم أو القدرات ونحو ذلك من الظواهر المستهدفة، حيث تساعد البحوث الطولية الباحثين في تتبع تعاقب الأحداث والتغيرات في الظاهرة المدروسة عند العينة المستهدفة. بالمقابل، يقوم الباحث في البحوث المقطعية بجمع البيانات من المبحوثين في فترة زمنية واحدة كأن يقوم بتوزيع استبانة على المبحوثين للإجابة عليها أو إجراء مقابلة واحدة مع المبحوثين، فجمع البيانات في البحوث المقطعية عبارة عن لقطة خاطفة يقوم فيها الباحث بجمع البيانات المستهدفة.

ويستعمل التصميم الطولي longitudinal لدراسة التغير الذي يطرأ على الظاهرة المستهدفة والمتغيرات المتعلقة بها خلال ملاحظة المبحوث فترة من الزمن أو على عدة فترات زمنية. وبما أن تعلم اللغة الثانية يستغرق وقتا طويلا ويمر بمراحل متعددة، يشدد (Ortega & Iberri-Shea, 2005) على أن هناك حاجة ملحة لدراسته خلال فترة طويلة من الزمن لفهمه وإدراك أسراره، حيث يؤكدان على أن كثيرا من الأسئلة المتعلقة بتعلم اللغة الثانية تتطلب استعمال التصميم الطولي، ومن الأمثلة على هذه الأسئلة ما يلي: ما المدة الزمنية اللازمة لتحقيق الكفاية اللغوية في اللغة الثانية؟ ومتى وكيف تتطور القدرة اللغوية عند متعلمي اللغة الثانية؟ ما طبيعة ومتانة أثر الممارسات التدريسية في تعلم اللغة الثانية؟ ويؤكد ذلك (Mellow et al., 1996) حيث يشددون على أن النظريات التي تركز على المسار النمائي للغة مع مرور الوقت تعتبر من الجوانب المحورية في بحوث اكتساب اللغة الثانية، وتقصي هذه الجوانب يتطلب تصاميم بحثية طولية. ورغم ذلك، يؤكد (Ortega & Iberri-Shea, 2005) على أن هناك قصورا في مناقشة الإجراءات المنهجية في الدراسات الطولية في أدبيات اللسانيات التطبيقية؛ ولذا قاما باستعراض ٣٨ دراسة طولية أجريت بين عامي ٢٠٠٢ و٢٠٠٤، وتبعهما (Barkaoui, 2014) الذي قام باستعراض عدد كبير من الدراسات الطولية التي أجريت في اللسانيات التطبيقية حتى عام ٢٠١٤م.

من ناحية أخرى، يرى (Dornyei, 2007) أن تعريف البحوث الطولية بأنها تعني جمع البيانات المتعلقة بالظاهرة المدروسة خلال سلسلة زمنية تعريف غير دقيق، حيث يؤكد أنه يمكن للباحث أن يحصل على معلومات طولية من خلال حصة واحدة من جمع البيانات، كأن يجري الباحث مثلا مقابلة مع المبحوث تركز على تاريخ حياة المبحوث، بالمقابل يمكن لباحث آخر أن يجري سلسلة من المقابلات المعمقة التي تستمر لعدة أيام أو أسابيع دون أن يستهدف التغير في الظاهرة، وإنما يركز على جوانب مختلفة من تصورات المبحوث لبيئته الاجتماعية، فليس هناك علاقة بالضرورة بين تصميم الدراسة ونوع البيانات التي جمعت. وبناء على ذلك، يعتمد تعريف البحث الطولي على مسألتين: البيانات وتصميم الدراسة.

ومن هنا، يرى (Ortega & Iberri-Shea, 2005) أن هناك أربعة شروط لتحقيق التصميم الطولي في أي دراسة، أولا طول الدراسة، وثانيا أن يكون جمع البيانات متعدد الموجات، وثالثا التركيز النظري والمفاهيمي على الكشف عن التغير الذي يطرأ على موضوع الدراسة من خلال تصميم الدراسة، ورابعا التركيز على تأسيس العلاقات السابقة واللاحقة من خلال التتبع المطول للظاهرة في سياقها، وليس من خلال التحكم التجريبي. بالمقابل، يقر (Barkaoui, ٢٠١٤) الشرطين الثاني والثالث ويستبعد الأول والرابع؛ ومن ثم فهو يعرف التصميم الطولي بأنه إجراء ملاحظات وقياسات تُطبّق بشكل متكرر مع نفس المبحوثين على نفس المتغيرات خلال فترة زمنية معينة. ويُطلق على هذه الطريقة مصطلح تصميم المقاييس المتكررة repeated measures design، علما بأن هذا المصطلح يطلق أحيانا على الدراسات غير الطولية التي تتضمن ملاحظة المبحوثين في حالات مختلفة، ولكن بالتركيز على متغيرات مختلفة.

ويحدد (Baltes & Nesselroade, 1979، مذكور في Barkaoui, 2014) خمس فوائد للبحوث الطولية، أولا تقصي التغير الفردي (كيف يتغير الأفراد مع مرور الوقت)، ثانيا تقصي التغير ما بين الأفراد (هل تغير الأفراد متشابه أم مختلف؟)، ثالثا تحليل علاقة التغيرات السلوكية بين بعضها بعضا، رابعا تحليل أسباب التغيرات الفردية مع مرور الوقت، خامسا تحليل أسباب تشابه أو اختلاف التغيرات ما بين الأفراد. ورغم كل هذه الفوائد، فعدد الدراسات الطولية في اللسانيات التطبيقية أقل بكثير من عدد الدراسات المقطعية، وذلك بسبب تكلفة الدراسات الطولية وتعقيدات جمع البيانات الطولية وتحليلها مقارنة بالبيانات المقطعية (Ruspini, 2002). ويذهب (Singer & Willett, 2003) إلى أبعد من ذلك؛ إذ يشددان على أن كثيرا من الباحثين حتى السبعينيات الميلادية كانوا يصرون على أنه ينبغي عدم محاولة قياس التغير في الظواهر؛ لأنه لا يمكن تنفيذ ذلك على نحو متقن. لكن هذا الوضع بدأ يتغير حيث مكنت التطورات الحديثة في تصاميم البحوث وإجراءات القياس وطرق تحليل البيانات الباحثين من طرح أسئلة مهمة تتعلق بالتغير الذي يطرأ على الظواهر اللغوية مع مرور الوقت، علما بأن هذه التطورات لم تحل جميع المشكلات التي يواجهها الباحثون في الدراسات الطولية.

ويقرر (Dornyei, 2007) أن هناك أربعة أنواع من تصاميم الدراسات الطولية.

النوع الأول: دراسات الصورة الطولية panel study، ويتم فيها متابعة تطور مجموعة من المبحوثين من خلال قياسات متعددة خلال فترة زمنية معينة، أي يخضع المبحوثون لقياسات متتابعة خلال فترة من الزمن. وتعتبر الدراسات التجريبية من هذا النوع. وسبب شعبية هذا النوع أنه يمكّن الباحث من جمع معلومات تتعلق بالتغير في الظاهرة على المستوى الأدنى كما يحدث في الواقع. ومشكلة هذا التصميم أنه مكلف ويستغرق وقتا ويتطلب فريق من الباحثين الملتزمين بالبحث طوال فترة إجرائه. كما قد تتعرض مثل هذه الدراسات إلى فناء المبحوثين أو فقدانهم (وهو من مهددات الصدق) بسبب طول مدة الدراسة، وذلك لأسباب مختلفة منها مرض المبحوثين أو عدم رغبتهم في المواصلة. وقد يصعب تنفيذ هذا النوع من الدراسات في السياقات التعليمية بسبب التغيرات المستمرة التي تحدث في تنظيم الفصول والمعلمين والمناهج. كما أن المبحوثين قد، بسبب ارتباطهم الطويل بفريق البحث، يتعرضون لشيء من التغيير في سلوكهم واستجاباتهم ووعيهم بالموضوع المستهدف وطرق جمع البيانات، وهو ما يسمى أثر الممارسة practice effect.

النوع الثاني: الدراسات المقطعية المتكررة repeated cross-sectional studies، كأن يتم توزيع استبانة عدة مرات لعينات مختلفة من مجتمع البحث، فإذا كانت الجولات المتعاقبة تتقصى عينات ممثلة لنفس مجتمع البحث، فالنتائج يمكن أن تحمل معلومات طولية على المستوى الكلي، أي للمجموعة برمتها لا للأفراد. ويناسب هذا التصميم الدراسات التي تسعى إلى تقصي جوانب من التغير الاجتماعي على مستوى أشمل، كأن تُدرس قناعات المجتمع برمته. ولهذا التصميم إيجابيات متنوعة، فهو اقل تكلفة وأسهل تنفيذا من النوع الأول، وذلك بسبب تحقق السرية فيما يتعلق بشخصية المبحوثين، وبسبب أن الحصول على عينة جديدة أسهل من تتبع المبحوثين الذين شاركوا في المسح السابق. كما أن هذا التصميم لا يعاني من فناء المبحوثين، لكنه بالمقابل لا يصلح لدراسة العلاقات السببية أو الأنماط النمائية.

النوع الثالث: الدراسات الطولية الاسترجاعية retrospective longitudinal studies، حيث يتم فيها جمع البيانات أثناء حصة واحدة، بحيث يطلب من المبحوث أن يفكر فيما سبق ويجيب عن أسئلة تتعلق بالماضي. ويعاب على هذه الطريقة، رغم أنها توفر وقتا وجهدا، أن جودة البيانات التي تجمع متفاوتة، فنصف إجابات المبحوثين قد تكون غير صحيحة أو غير دقيقة، كما أن السجلات الاسترجاعية قد تكون انتقائية أو سطحية أو خالية من بعض التفاصيل المهمة. ومن هنا فالبيانات الاسترجاعية لا يمكن التعويل عليها، ويصعب فيها فصل ما هو حقيقي عما هو ظني. ومع ذلك، يمكن أن تكون هذه الطريقة فعالة عندما تكون المدة الخاضعة للدراسة قصيرة، بشرط أن يكون التركيز على الأحداث لا على التوجهات أو القناعات.

النوع الرابع: الدراسات المقطعية التزامنية simultaneous cross-sectional studies، وهي ليست طوليا تماما وإنما جزئيا، حيث إنها لا تتضمن تقصي التغير مع مرور الزمن، وإنما تتقصى التغير عبر المجموعات العمرية، كأن يتم توزيع استبانة على عينة من أعمار مختلفة. فالعمر هو المتغير الأساسي في هذا النوع من الدراسات.

إضافة إلى ذلك، تعتبر بعض الدراسات الكيفية طولية، وتسمى البحوث الكيفية الطولية التي يتم فيها، على سبيل المثال، إجراء عدة مقابلات مع المبحوث أو زيارة الباحث لموقع البحث عدة مرات. ويرى (Dornyei, 2007) أن تصميم هذا النوع من الدراسات بسيط؛ إذ كل ما يجب على الباحث عمله أن يختار أحد التصاميم الأربعة للدراسات الطولية، ويستبدل المكون الكيفي بالمكون الكمي، كأن يستبدل المقابلة بالاستبانة على سبيل المثال. ومن المصاعب في الدراسات الكيفية الطولية تحليل البيانات، فتحليل البيانات الكيفية (انظر الفصل الخامس) عملية معقدة بذاتها، فما بالك إذا أضيف لها عامل الزمن. ويؤكد ذلك (Thomson & Holland, 2003) اللذان يقرران أن إضافة عنصر الزمن إلى طبيعة البيانات الكيفية التراكمية يجعل عملية إدارة البيانات وتحليلها عملية مجهدة، بل مرعبة. ولتحليل هذا النوع من البيانات بطريقة شاملة معمقة يجب على الباحث تحليل

البيانات لكل مبحوث بعد كل مقابلة مثلا مباشرة، ومن ثم يقوم في نهاية كل دورة من المقابلات بصياغة ملخص تحليلي سردي، ثم يقوم بعد الجولة الثالثة من المقابلات بجمع التحليلات السردية الثلاثة لكل مبحوث ليصوغ لمحة موجزة عن الحالة متتبعا التغيرات والديمومات في سردياتهم مع مرور الزمن، ثم إضافة زاوية تاريخية. وبذلك تستنبط التفسيرات والتأويلات النهائية من الملخصات التحليلية السردية واللمحات الموجزة عن الحالات. ومن المهم التنبيه إلى أن مهددات الصدق التي ذكرناها عند حديثنا عن دراسات الصورة الطولية المتعلقة بأثر الممارسة تكون أكثر حدة في هذا الدراسات الكيفية الطولية بسبب العلاقة الوطيدة التي تنشأ بين الباحث والمبحوث.

وهناك عدد من المسائل المهمة في تصميم الدراسات الطولية. أولا اختيار المبحوثين وحجم العينة، فعدد المبحوثين وعدد مرات ملاحظة كل مبحوث يجب أخذها بالحسبان؛ لأنها تؤدي دورا مهما في التحليل الإحصائي. ثانيا تحديد وقياس الزمن؛ إذ يجب تحديد الزمن وقياسه بدقة متناهية، فالوقت هو عامل التنبؤ الرئيس في أي دراسة تسعى لتقصي التغير، ويحذر (Ortega & Byrnes, 2008) من أن بعض التصورات المفاهيمية التي تعتمد على المقاييس البيولوجية والمؤسساتية للوقت قد لا تكون مناسبة لتقصي تطور اللغة الثانية زمنيا. ثالثا التصميم الزمني للدراسة أي مدة الدراسة وكل ما يتعلق بالتوقيت، أي تحديد وقت القياس وعدد مرات القياس ومدى تكرار القياس ومدة القياس نفسه والزمن الفاصل بين كل قياس وآخر. والواقع أن القرارات المتعلقة بالتوقيت في الدراسات الطولية يجب أن تتخذ بناء على النظرية المتعلقة بالظاهرة محل الدراسة وكيفية تغيرها، إلى جانب أسئلة الدراسة لا على منهجيات البحث والجوانب الإحصائية، فالظواهر تختلف فيما تتطلبه من عدد مرات الملاحظة والقياس، وكذلك نوع المبحوثين. ويرى (Barkaoui, 2014) أن زيادة عدد مرات الملاحظة والقياس أفضل من تقليلها في فهم طبيعة التغير في ظل غياب رؤية واضحة عن الدورة الزمنية للمتغير، رغم أن ذلك قد يؤدي إلى تعب المبحوثين وتناقصهم وآثار تكرار الممارسة، إلى جانب التغير الذي قد يصيب الظاهرة محل الدراسة نفسها.

ومن القضايا الأساسية في الدراسات الطولية قضية الثبات، أي ثبات كل مقياس يستعمل في الدراسة وثبات تقدير التغير في الظاهرة مع مرور الزمن، ولعل أحد التحديات الأساسية في البحوث الطولية أن ثبات المقياس وصدقه قد يتغير مع مرور الوقت حتى وإن أجري على نفس العينة وتحت نفس الظروف (Bates & Novosad, 2005)؛ ولذا ينبغي على الباحث فحص ثبات وصدق المقياس في كل مرة يستعمل بدلا الاكتفاء بفعل ذلك في بداية الدراسة كما هو مطبق في كثير من الدراسات. أما ثبات التغير في الظاهرة فهو يتعلق بمسألة كيفية فصل التغير الحقيقي في الظاهرة المدروسة عن عدم ثبات المقياس المستعمل، ويمكن تحسين ثبات تقديرات التغير من خلال زيادة عدد مرات القياس لكل مبحوث باستعمال مقاييس متعددة لكل متغير تابع وتحسين ثبات مخرجات القياس (Hartmann, 2005). ومن المسائل المهمة المتعلقة بالصدق في قياس التغير هو مدى كون التغير الملحوظ مرده إلى تغير حقيقي في الظاهرة المدروسة، أم أنه تغير في قياس الظاهرة. فإذا كان التغير الملحوظ يعود إلى تغير في إجراءات القياس، فإن صدق أي مزاعم تتعلق بالثبات أو التغير تكون محل نظر (Hartmann, 2005). فعلى سبيل المثال عندما يتم استعمال مهمات مختلفة في مناسبات مختلفة، فمن الصعب فصل التفاوت الناجم عن الزمن والتفاوت الناجم عن المهمة، ولتجنب ذلك يمكن للباحث استعمال نفس الأداة عدة مرات، رغم أن ذلك قد يؤدي إلى حدوث آثار ناتجة عن الممارسة، بمعنى أن التغير الحاصل في الأداء مرده الخبرات السابقة من خلال التعرض لإجراءات القياس، وليس إلى تغيرات في الظاهرة الخاضعة للقياس.

إن دراسة التغير يعتمد على عدم تفاوت المقياس، وتفاوت المقياس يحدث عندما لا يعكس المقياس نفس الظاهرة في كل مرة أو مع كل مجموعة من المبحوثين، وذلك بسبب آثار الممارسة أو بسبب تغيرات في بعض إجراءات القياس مثل تغيرات في خصائص المهمة أو عناصرها أو صعوبتها أو في تنفيذها أو في حساب نتائجها (Bontempo et al., 2012، مذكور في Barkaoui, 2014). فعلى سبيل المثال قد يحتاج الباحث في بعض الدراسات إلى إعداد مقاييس (مهمات، اختبارات) متعددة تناسب أعمار المبحوثين

ومراحلهم الدراسية لنفس الظاهرة تحمل خصائص ومحتويات ومستويات مختلفة من الصعوبة لاستعمالها مع مبحوثين من أعمار مختلفة ومراحل دراسية ونمائية متفاوتة. ومع أن هذا الإجراء يساعد في إعداد أدوات قادرة على تقصي عدد كبير من الفروقات الفردية وتعزيز إسهامات المبحوثين اللغوية والإدراكية والوجدانية في المهمة أو الاختبار المستعمل، إلا أنه يجعل مقارنة القياسات مع مرور الوقت صعبا.

أما ما يتعلق بالإجراءات الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات الطولية، فيمكن استعمال الإجراءات الإحصائية المتقدمة مثل تحليل المقاييس المتكرر repeated measures analysis، وتحليل التتابع الطولي loglinear analysis، وتحليل السلسلة الزمنية time-series analysis، رغم أن هذه الإجراءات غير متوفرة في الحزم الإحصائية الشائعة مثل SPSS؛ ولذا لابد من الحصول عليها بطريقة أخرى. ويقسم (Menard, 2002) طرق تحليل البيانات الطولية وفقا لعنصرين، الأول عدد الحالات في العينة، والثاني الفترات الزمنية التي خضعت فيها العينة للقياس. ولعل أكثر التحليلات الإحصائية مناسبة لبحوث اللسانيات التطبيقية تحليل السلسلة الزمنية وتحليل المقاييس المتكرر (Dornyei, 2007). ويتم عادة في تحليل السلسلة الزمنية (انظر أيضا الطريقة التجريبية) دراسة حالات محدودة باستعمال عدة مقاييس (أكثر من ٢٠ مرة)، لأجل العثور على أنماط التغير في الحالات الفردية مع تعميم النتائج على الفترات الزمنية لا على الحالات. أما تحليل المقاييس المتكرر فهو عكس تحليل السلسلة الزمنية، حيث يشتمل على عينة كبيرة وفترات محدودة من جمع البيانات لا تتجاوز في الغالب ٣ مرات.

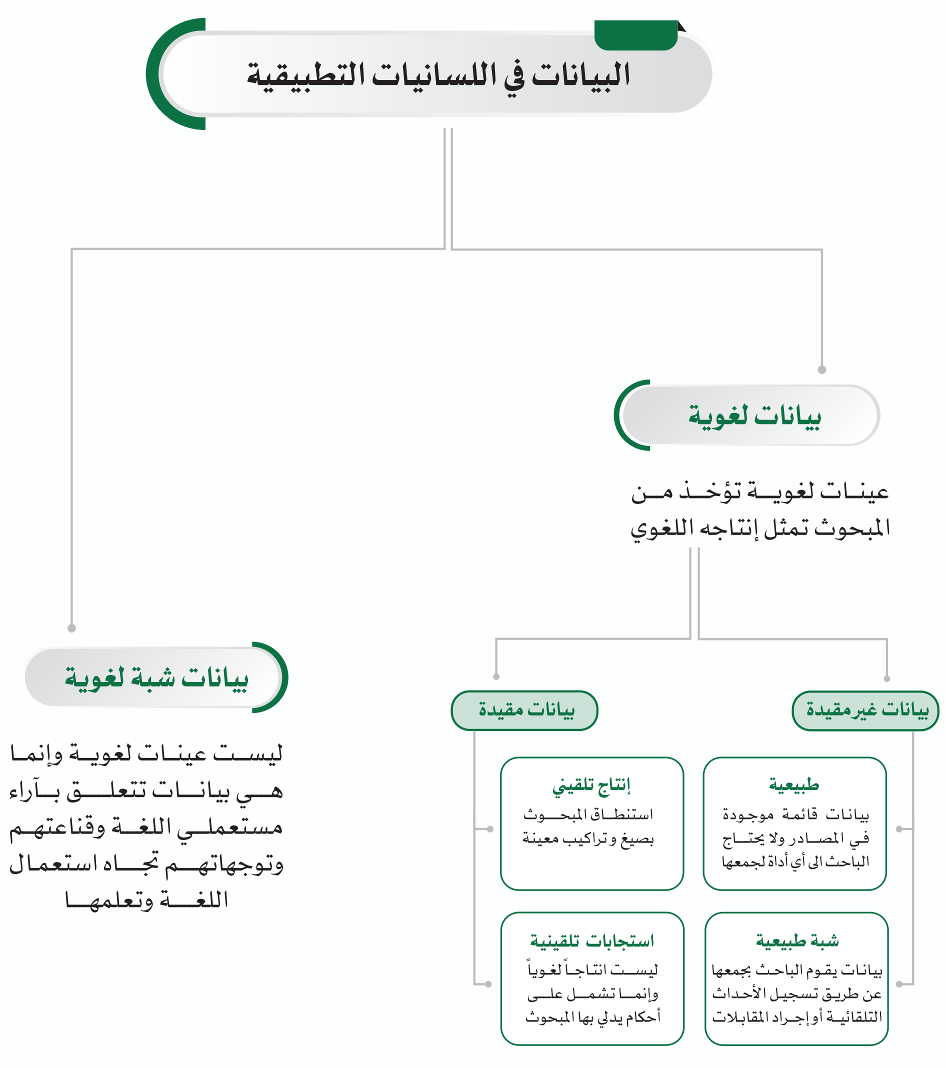
الفصل الرابع

أدوات جمع البيانات في اللسانيات التطبيقية

منهجيات البحث في
اللسانيات التطبيقية

مقدمة الفصل

سوف نستعرض في هذا الفصل أدوات جمع البيانات التي يشيع استعمالها في بحوث اللسانيات التطبيقية، حيث تعتمد بحوث اللسانيات التطبيقية بالدرجة الأولى على أدوات جمع البيانات، فمن الأهداف الأساسية في البحث أن يتمكن الباحث من الكشف عن المعلومات المتعلقة بتعلم اللغة واستعمالها التي يحتاج إليها للإجابة عن أسئلة بحثه. وليس هناك أداة مفضلة في جمع البيانات، فلكل أداة محاسن وعيوب، واختيار الأداة يعتمد بالدرجة الأولى على هدف البحث، رغم أن هناك أدوات ترتبط بالمناهج الكمية أو الكيفية أو ترتبط بطرق البحث المختلفة. وبناء على ذلك، يعتمد اختيار أداة جمع البيانات على أسئلة البحث وعلى الإطار النظري للدراسة. وسوف نقسم أدوات جمع البيانات في بحوث اللسانيات التطبيقية التي سوف نستعرضها في هذا الفصل إلى قسمين رئيسين: القسم الأول يتضمن أدوات جمع البيانات اللغوية، والقسم الثاني يشتمل على أدوات جمع البيانات شبه اللغوية، كما هو مبين في الشكل ذي الرقم ١,٤.



البيانات في اللسانيات التطبيقية

بيانات لغوية

عينات لغوية تؤخذ من المبحوث تمثل إنتاجه اللغوي

بيانات غيرمقيدة

طبيعية
بيانات قائمة موجودة في المصادر ولا يحتاج الباحث الى أي أداة لجمعها

شبة طبيعية
بيانات يقوم الباحث بجمعها عن طريق تسجيل الأحداث التلقائية أو إجراد المقابلات

بيانات مقيدة

إنتاج تلقيني
استنطاق المبحوث بصيغ و تراكيب معينة

استجابات تلقينية
ليست انتاجاً لغوياً وإنما تشمل على أحكام يدلي بها المبحوث

بيانات شبة لغوية

ليست عينات لغوية وإنما هي بيانات تتعلق بآراء مستعملي اللغة وقناعتهم وتوجهاتهم تجاه استعمال اللغة وتعلمها

شكل رقم ٤,١ أنواع البيانات في بحوث اللسانيات التطبيقية

أدوات جمع البيانات اللغوية

البيانات اللغوية هي العينات اللغوية التي تؤخذ من المبحوث وتمثل كلام المبحوث أو كتاباته، حيث تسعى كثير من البحوث في اللسانيات التطبيقية إلى تقصي قدرة مستعمل اللغة في استعمالها. وتنقسم البيانات اللغوية إلى نوعين رئيسين: بيانات غير مقيدة unstructured data وبيانات مقيدة structured data (Gass & Mackey, 2007). كما تنقسم البيانات غير المقيدة إلى نوعين: الأول بيانات طبيعية natural data، والثاني بيانات شبه طبيعية naturalistic data، في حين تنقسم أدوات جمع البيانات المقيدة إلى نوعين أيضا: الأول أدوات الإنتاج التلقيني prompted production، والثاني أدوات الاستجابات التلقينية prompted responses، كما هو مبين في الشكل السابق.

أولا: البيانات اللغوية الطبيعية

البيانات اللغوية الطبيعية هي البيانات القائمة existing data، أي تلك الموجودة في أحد المصادر مثل الصحف والكتب والبرامج الإذاعية والتلفزيونية والإنترنت والمدونات. والباحث هنا ليس بحاجة إلى أي أداة لجمع هذا النوع من البيانات، فهي متوفرة في المصادر السابقة، وتتمثل وظيفة الباحث في وضع معايير لاختيار عينات منها، ومن ثم تحليلها؛ ولذا فهي طبيعية ١٠٠٪، إذ لم يتدخل الباحث في جمعها إطلاقا، وتسمى مدونة البحث، علما بأنه لا يوجد مبحوثون في هذه الحالة، فالبيانات غير مرتبطة بمبحوث معين⁽¹⁾. ولهذا السبب، لا تعتبر الدراسات التي تعتمد على البيانات اللغوية الطبيعية بحوث ميدانية من قبل بعض الباحثين، فهناك من يرى أنها بحوث ثانوية تشتمل على جوانب تطبيقية، وذلك بسبب خلوها من العمل الحقلي⁽²⁾.

---

(١) من البيانات الطبيعية أيضا كتابات الطلاب والمعلمين، فالباحث قد يختار منها أمثلة لتحليلها، أما إذا قام الباحث نفسه باستكتاب الطلاب أو المعلمين فتصبح بيانات لغوية مقيدة.

(٢) يعاب على الدراسات التقليدية العربية التي تعتمد على البيانات اللغوية الطبيعية أن كثيرا منها يخلو من أي إطار مفاهيمي أو نظرية لغوية محددة تقود عملية تحليل البيانات.

ويعتبر التواصل الحاسوبي computer-mediated communication من أهم مصادر البيانات الطبيعية، وهو يغطي التواصل الشخصي والعام الذي يتم من خلال وسائل الاتصال الرقمية مثل البريد الإلكتروني(١)، ووسائل التواصل الاجتماعي، والتواصل عبر أجهزة الجوال، والمنتديات (Androutsopoulos, 2014). وهو يمثل في العصر الحاضر مصدرا غنيا من مصادر البيانات الطبيعية. ويتضمن التواصل الحاسوبي، إضافة إلى اللغة المكتوبة، بعض الصور والرسومات؛ ومن ثم لا يمكن الكشف عن سياقات استعمال اللغة في بعض الحالات بمجرد فحص اللغة المكتوبة.

ويؤكد (Androutsopoulos, 2014) على أن الملاحظة الحية online observation هي حجر الزاوية في بحوث اللغة الحاسوبية، وهي تعني مشاهدة التواصل الرقمي كما يظهر في المواقع الإلكترونية، فالملاحظة تمثل القاعدة التي يستند إليها أي عمل حقلي افتراضي. فالملاحظة الحية المنتظمة مفيدة في الفضاءات الرقمية العامة مثل المنتديات النقاشية والعوالم الافتراضية، حيث تكون السمات التي تجمع مستعمليها غير متجانسة، فالملاحظة وسيلة لأخذ فكرة مبدئية عن الممارسات اللغوية لمستعملي هذه المواقع مثل الموضوعات النقاشية المشتركة وفئات المشاركين وتوزيع بعض الخصائص اللغوية. إن الملاحظة الحية المنتظمة، كما هو الحال في أي عمل إثنوقرافي، يسمح للباحث بالحصول على بعض المعارف التي تشكل أساس الممارسات السيميائية لمستعملي هذه المواقع، بحيث تساعد هذه المعلومات في تفسير أنماط الاستعمال، والتعرف على موضوعات جديدة تستحق التحليل وطرح أسئلة بحثية جديدة.

---

(١) اعتمد (Lardiere, 2006، مذكور في Duff, 2008) في دراسته لأجل تقصي ظاهرة التحجر عند متعلم إندونيسي يعيش في الولايات المتحدة على تحليل بعض رسائل البريد الإلكتروني القصيرة التي قام المبحوث بإرسالها خلال فترة خمس سنوات عاشها في الولايات المتحدة الأمريكية، علما بأن الباحث لم يقتصر على البريد الإلكتروني، بل أجرى ثلاث مقابلات تحادثية مع المبحوث يفصل بينها مدد طويلة تمتد إلى سنوات.

ويفرق (Androutsopoulos, 2014) بين مذهبين في التعامل مع اللغة الحاسوبية، فالباحث إما أن يتعامل مع التواصل الحاسوبي على أنه نص، بحيث يتم اختيار البيانات من الشاشة، وتسمى بيانات الشاشة (١) screen data، أو يتعامل معه على أنه موقع، يتيح للباحث الاتصال بالمبحوثين، من خلال مثلا المقابلات الفردية أو الجماعية. والواقع أن المذهب الأول يخص البيانات اللغوية، أما الثاني فيخص البيانات شبه اللغوية (انظر مبحث أدوات جمع البيانات شبه اللغوية، هذا الفصل). ومن هنا فالتعامل مع التواصل الحاسوبي على أنه موقع يمكن الباحث من الجمع بين البيانات اللغوية وشبه اللغوية. من ناحية أخرى، التعامل مع اللغة الحاسوبية على أنها نص يعني النظر إليها على أنها أرشيف ضخم من اللغة المكتوبة، في حين أن التعامل معها على أنها موقع يعني النظر إليها على أنها عملية اجتماعية تكشف التفاعل الإنساني الحادث في فضاءات متحولة. فعلى سبيل المثال، استعمال تويتر على أنه نص يعني جمع كمية كبيرة من البيانات مع التركيز على خصائص لغوية معينة، أما استعماله على أنه موقع فيعني تقصي كيف يستعمل بعض الفاعلين هذه الوسيلة للاندماج في النشاطات الاجتماعية في سياق حدث بعينه. ويشدد (Androutsopoulos, 2014) في هذا الصدد على أن لهذا التفريق مضامين تتعلق بالفلسفة البحثية، مما ينعكس على أسئلة البحث وأدوات جمع البيانات وطرق تحليلها. فالباحث الذي يستعمل الإنترنت على أنه نص سيقدم نظرة خارجية للبيانات لا نظرة داخلية، في حين أن الباحث الذي يستعمل الإنترنت على أنه موقع سوف يلجأ إلى طرق الملاحظة الإثنوقرافية وأدوات جمع البيانات المدمجة، بحيث يتم جمع البيانات اللغوية بأشكال وأنماط متنوعة ومن سياقات مختلفة (٢).

---

(١) يقدم (Androutsopoulos, 2014) مجموعة من الاقتراحات التي تساعد في جمع بيانات الشاشة:
- تقوم تطبيقات الدردشة غالبا بحفظ المحادثات آليا في ملفات موزعة زمنيا.
- يمكن بسهولة نسخ صفحات المنتديات أو تنزيلها على صيغة HTML، مع ضرورة تنظيفها من رموز HTML لأجل تخزينها في البرامج الحاسوبية.
- يمكن حفظ المحتويات المأخوذة من مواقع التواصل الاجتماعي في صيغة HTML على شكل PDF أو screenshot.

(٢) يقدم (Herring, 2004) ستة معايير لاختيار بيانات الشاشة:

إضافة إلى ذلك، يعتمد الاتصال بمستعملي الإنترنت على أسئلة البحث ونوع البيانات المطلوبة، حيث يمكن أن يتم الاتصال في المراحل الأولى من البحث أو في المراحل المتأخرة. فإذا كان البحث يستهدف بيانات خاصة أو ليست مشاعة تماما من البريد الإلكتروني والرسائل القصيرة أو مواقع التواصل الاجتماعي، فلابد من الحصول على إذن لاستعمال هذه البيانات (انظر مبحث أخلاقيات البحث، الفصل الأول). أما إذا كان البحث يستهدف بيانات لغوية مشاعة للعامة لا يتوجب فيها قانونيا الحصول على إذن، فالاتصال بالمبحوثين يمكن أن يتم في مراحل متأخرة من البحث بعد أن يقوم الباحث بالملاحظة الحية ويتعرف على المستعملين الرئيسين. ويتم في المراحل التالية جمع بيانات الشاشة، بحيث يقوم الباحث بتحليلها تحليلا أوليا تمهيدا للاتصال بالمبحوثين المختارين (Androutsopoulos, 2014). ويكون إجراء البحث مع مستعملي اللغة الحاسوبية عن طريق المقابلات (مواجهة أو عن طريق سكايب أو البريد الإلكتروني) أو المناقشات الجماعية أو الاستبانات. ومن الوسائل المفيدة للفت

- عينة عشوائية، بحيث تكون الفرصة متساوية لكل وحدة من البيانات لاختيارها، وبذلك يتحقق التمثيل والتعميم. ويمكن للباحث أن يختار عناصر وفق فواصل معينة، كأن يختار الرسالة العاشرة ومتوالياتها (العشرين والثلاثين) من مجموعة إخبارية. والعينة العشوائية تفتقر إلى السياق والانسجام.
- العينة من خلال الموضوعات، وهو مفيد لاختيار عينات من منتديات النقاش وما شابهها، ويمكن للباحث عند تنفيذ ذلك من مصدرين أو أكثر المقارنة بينها حسب الأسلوب اللغوي أو الاختيارات اللغوية.
- العينة من خلال الزمن، وهو ضروري في الدراسات الطولية، وهنا يتم اختيار عينات وفق فواصل زمنية منتظمة من أرشيف يخص مجموعة إخبارية أو منتدى.
- العينة من خلال الظاهرة، ويتم التركيز فيها على خصائص لغوية معينة، فعلى سبيل المثال يمكن اختيار خصائص مثل القواعد الإملائية الشاذة من خلال برنامج كشاف أو المخطوطات. وهناك خصائص لغوية مثل الظواهر المتعلقة بالخطاب (مثل النكات أو النقاش النزاعي) تتضمن تحليلات كيفية ولابد من اختيارها يدويا.
- العينة من خلال الفرد أو المجموعة، ويتم فيها الاعتماد على المعلومات الديموغرافية، وتمكّن هذه الطريقة الباحث من تحليل بعض المستعملين المختارين، لكنها قد تتجاهل التبادلات التفاعلية.
- العينة الملائمة التي تعني اختيار العينة المتوفرة.

انتباه ووعي المبحوثين تجاه الاستعمال اللغوي أن يقوم الباحث باطلاعهم على بعض المحتويات التي قام بتحليلها⁽¹⁾.

من ناحية أخرى، هناك عدد كبير من قواعد البيانات القائمة التي تتكون من بيانات جُمعت واستُنسخت وربما حُللت، ومن الممكن أن يستعين الباحث بهذه البيانات. ومن قواعد البيانات الأساسية في اكتساب اللغة باللغة الإنجليزية ما يسمى CHILDES ‏(MacWhinney, 2000) التي تركز على اللغة المحكية. وهي مصممة لتسهيل بحوث اكتساب اللغة، حيث تُتيح للباحث دراسة التفاعلات التحادثية بين الأطفال والكبار من الناطقين الأصليين باللغة وغير الناطقين الأصليين. كما تتضمن مجموعة متنوعة من المواقف والسياقات اللغوية. وهي تشتمل على ثلاثة مكونات: CHILDES بيانات مستنسخة، و CHAT إرشادات تتعلق بالاستنساخ وطرق الترميز اللغوي بحيث يستطيع مستعمل البيانات تصميم نظام الترميز الخاص به وتسجيل ملحوظاته المتعلقة بالسياق والدلالة والنحو والصرف، وCLAN وهو برنامج حاسوبي لتحليل السجلات المستنسخة بغرض البحث عن التكرارات ونحو ذلك (انظر مبحث تحليل المحتوى لغويا، الفصل الخامس).

علاوة على ذلك، هناك قواعد بيانات عبارة عن مدونات corpora تتعامل مع مختلف صور الأداء اللغوي. ويقدم (Granger, 2002) عرضا شاملا لطرق استعمال المدونات اللغوية في بحوث اللسانيات التطبيقية. والمدونات عبارة عن مجموعة ضخمة من البيانات الطبيعية المخزنة بصيغة إلكترونية، يمكن تحليلها باستعمال البرامج الحاسوبية المتخصصة؛ إذ تستطيع هذه البرامج المتخصصة من تنفيذ عمليات حساب كميات ضخمة من البيانات اللغوية دون الوقوع في أخطاء. والمدونات قد تكون مدونات عامة تضم ملايين النصوص أو مدونات محدودة في حجمها مثل أن تكون المدونة مقصورة

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Androutsopoulos, 2007، مذكور في Androutsopoulos, 2014) حول الممارسات اللغوية على الشبكة العنكبوتية للمغنيين المتخصصين في hip–hop وجماهيرهم في ألمانيا.

على المقالات الصحفية مثلا أو النصوص التي يكتبها متعلمو اللغة الثانية(١). وتتميز البحوث القائمة على المدونات اللغوية بأنها تعتمد على عينات ضخمة من الاستعمال الفعلي للغة، مما يساعد في الخروج بنتائج تتسم بالصدق والموثوقية، بعيدا عن تحيزات الباحث أو استنباطاته التي قد لا تكون دقيقة(٢).

ومن عمليات التحليل الأساسية التي تخضع لها المدونات حساب عدد المفردات وتكرارها في المدونة، مما يمكننا من الكشف عن المفردات الأكثر شيوعا ومدى انتشارها في مختلف أنواع النصوص، كما يستطيع الباحث البحث عن ظواهر أخرى مثل عدد الأسماء والصفات والأفعال في المدونة. ولتنفيذ مثل هذه الأعمال يحتاج الباحث إلى استعمال نظام الوسم tagging. ويمكن أيضا تنفيذ عمليات تحليلية أخرى مثل المقارنة بين عدة مدونات تمثل بيانات لغوية مختلفة، وكذلك الكشف عن المصاحبات اللغوية أو مواقع المفردات في الجمل، وهو ما يسمى كشاف المفردات concordance. ومن المهم عند استعمال المدونات أن يكون الباحث على علم بمصدر البيانات وكيفية تنظيمها. فعلى سبيل المثال، إذا كان الباحث يستعمل مدونة مبنية على مقالات مكتوبة، يجب عليه أن يعرف بعض المعلومات الأساسية مثل المثيرات المستعملة لاستكتاب المبحوثين. ويعتبر هذا ضروريا إذا كان الباحث يسعى إلى إجراء مقارنات تبعا للغات أو للأزمنة.

ومن البيانات الطبيعية كذلك التي بدأ يزداد الاهتمام بها اللغة المستعملة في المشهد اللغوي linguistic landscape، وهي اللغة التي تستعمل في اللوحات واللافتات في الشوارع

---

(١) قد يحتاج الباحث في بعض الحالات إلى بناء مدونة بنفسه تحقق أهداف دراسته، ولمعرفة خطوات بناء المدونات انظر Baker, 2014، وانظر أيضا العصيمي (٢٠١٥) والدكروري (٢٠١٨). ومن المهم التنبيه عند بناء مدونة خاصة بالباحث التفكير مليا في عملية التمثيل، أي أن تكون العينة المختارة في المدونة تمثل النصوص المستهدفة تمثيلا حقيقيا، فعلى سبيل المثال، عندما قام (Coxhead, 2000) ببناء مدونة خاصة بالمفردات الأكاديمية، حرص على اختيار عدد كبير من الكتاب الأكاديميين، وصل عددهم إلى أكثر من ٤٠٠ كاتب حتى يضمن تنوع القائمة لتشمل مختلف العلوم والمجالات.

(٢) هناك عدد من المدونات العربية، من أشهرها المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، والمدونة اللغوية العربية الدولية، مكتبة الإسكندرية.

والأماكن العامة (الشويرخ أ، ١٤٣٨هـ). وقد كانت البحوث الأولى في هذا المجال مقصورة على التوثيق المرئي من خلال تصوير اللافتات المستهدفة، ومن ثم تحليل محتواها استنادا إلى الفئات التي قام الباحث بترميزها. ويعتبر التصوير هو حجر الزاوية في بحوث المشهد اللغوي، حيث يتطلب ذلك استعمال آلات تصوير متطورة، ومن ثم عملية وضع الصور في وثائق حتى يسهل أرشفتها وفرزها وتحليلها فيما بعد⁽¹⁾. ومن المهم عند اختيار منطقة معينة تصوير وتوثيق جميع اللافتات، واحدة واحدة. وقد يصعب أحيانا تنفيذ عملية التصوير في الأماكن المزدحمة، وللتغلب على هذه المشكلة قام (Barni & Bagna, 2009) في دراستهما التي أجرياها في هامبورغ بتنفيذ عملية التصوير صباح أيام الأحد حيث تكون الشوارع فارغة نسبيا من المارة، ويمكن استعمال، إلى جانب برمجيات تخزين الصور، خرائط قوقل لعرض الصور في مواقعها الفعلية.

من ناحية أخرى، بدأ الاتصال بالأفراد المعنيين يشيع في بحوث المشهد اللغوي الحديثة؛ لأنه يساعد في فهم العلاقة بين الاختيارات السيميائية في المشهد اللغوي وسياقها الاجتماعي، بمعنى أن بحوث المشهد اللغوي أصبحت تجمع بين البيانات اللغوية وشبه اللغوية⁽²⁾. وهناك أربع فئات تُستهدف في بحوث المشهد اللغوي، المنتجون

---

(١) هناك عدد من أنظمة الترميز التي تستعمل في بحوث المشهد اللغوي، منها:
- قام (Cenoz & Gorter, 2006) بالتركيز على الجوانب اللغوية في اللوحات المستهدفة، حيث شملت: نوع اللافتة، وعدد اللغات في اللافتة، والفروق بين اللافتات التنازلية والتصاعدية، أما اللافتات متعددة اللغات، فقد رمزت حسب اللغة الأولى في اللافتة، وحجم المعلومات لكل لغة، والعلاقات الدلالية بين اللغتين، وحجم الخط في اللافتة.
- قام (Backhaus, 2007) بترميز اللوحات المستهدفة في دراسته وفق المعايير التالية: أحادية اللغة في مقابل تعددية اللغات، واللغات التي على اللافتة، والتنازلية في مقابل التصاعدية، والتوزيع الجغرافي، والعلاقات الدلالية بين العناصر اللغوية في اللافتة.
- قام (Barni & Bagna, 2009) باستعمال خمسة معايير: لوحات أحادية اللغة في مقابل لوحات متعددة اللغات، والأفنون اللغوي (إعلان، تحذير)، والموقع، والمجال (تعليمي، تجاري)، والمكان.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Malinowski, 2009) في كاليفورنيا؛ إذ استعمل مجموعة من الأدوات، حيث قام بإجراء مقابلات مع أصحاب المحال التجارية وإجراء ملاحظات للمبحوثين إلى جانب تحليل الصور.

للمشهد اللغوي، وأصحاب المحال التجارية، والمقيمون في الحي(١)، والمارة وزوار الحي. وتستعمل في هذه البحوث عادة الاستبانات والمقابلات والملحوظات الحقلية، علما أن عدد المبحوثين عادة ما يكون قليلا وتنحو البحوث منحى كيفيا. ويقترح (Garvin, 2010) مجموعة من الخطوات التي يمكن استعمالها في البحوث التي تركز فقط على المبحوثين دون اللافتات:

١. اختيار المواقع.

٢. تصوير اللوحات المستهدفة.

٣. اختيار المبحوثين والاتصال بهم.

٤. إجراء مقابلات مع المبحوثين أثناء التجول معهم في الموقع المستهدف، وتسمى مقابلة الجولة الميدانية(٢) walking tour interview.

٥. استنساخ البيانات وتحليلها.

٦. إجراء مقابلة أخيرة مع المبحوثين لأجل المصادقة على النتائج ومناقشة بعض المسائل العالقة.

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Aiestaran, Cenoz & Gorter, 2010) في إقليم الباسك في إسبانيا، حيث قاموا بإجراء مقابلات مع عينة مختارة عشوائيا من المقيمين في الإقليم، حيث طرحوا أسئلة تتعلق بخلفية المبحوثين وآرائهم في المشهد اللغوي واللغات التي يفضلون استعمالها في فضاء المدينة.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Garvin, 2010) حيث استعمل في دراسته في مدينة ممفس الأمريكية مقابلة الجولة الميدانية مع عدد من المقيمين في الحي، وكان من بين الأسئلة التي طرحها عليهم ما يلي: ما شعورك عندما تشاهد لغة غير اللغة الإنجليزية؟ هل تقصد المتاجر التي تستعمل لغة غير اللغة الإنجليزية؟ ما الرسائل التي تعتقد أن هذه اللغات تنقلها للناس المقيمين في هذه المنطقة؟

ثانيا: البيانات اللغوية شبه الطبيعية

البيانات اللغوية شبه الطبيعية هي بيانات أصيلة original data، حيث يقوم الباحث بجمعها بنفسه باستعمال إحدى أدوات جمع البيانات، فهي عينات لغوية طبيعية تؤخذ من المبحوث في سياقاتها الطبيعية دون تدخل الباحث أو إخضاع الظاهرة محل الدراسة لتحكمه. وتسمى شبه طبيعية naturalistic ؛ لأن عملية جمعها قد تؤثر في طبيعتها، وهناك مفهوم شائع في بحوث اللسانيات التطبيقية يعرف بمفارقة الملاحظة observer's paradox (انظر مبحث مواطن القوة والضعف في الملاحظة، هذا الفصل)، ويعتبر(Labov, 1972) أول من جاء به، ويقصد به تأثر البيانات المحكية بوجود الباحث، فسلوك الأفراد قد يختلف عندما يعتقدون أنهم خاضعون للملاحظة(١). وتتميز البيانات شبه الطبيعية عن البيانات الطبيعية في أنها من جمع الباحث نفسه، فهي فريدة من نوعها؛ ولذا يكون تفاعل الباحث معها عند تحليلها وتفسيرها أكبر من تفاعله مع البيانات الطبيعية (٢)(Holmes, 2014).

---

(١) يصبح الباحث مشاركا في الحدث الكلامي بمجرد وجوده أثناء الحدث، وقد يكون لهذا آثار مختلفة في التفاعلات اللغوية، فالنشاطات والسلوكيات اللغوية المستهدفة قد تتعرض للتعديل سواء أكان ذلك بشكل شعوري أم غير شعوري، فالمتحدثون قد يتجنبون بعض الموضوعات أو بعض السلوكيات المشينة أو يستعدون للمحادثات بطريقة غير معتادة.

(٢) أفضل لطلاب الدراسات العليا في الجامعات الاعتماد على البيانات شبه الطبيعية، وذلك حتى يتدرب الطالب على عملية جمع البيانات؛ لأن البيانات الطبيعية تعتبر موجودة وتحرم الطالب من التدرب على تصميم أدوات جمع البيانات وعملية جمع البيانات نفسها، وهي من المهارات المهمة التي ينبغي أن يتدرب عليها طلاب الدراسات العليا.

وتُستعمل عادة أداتان في جمع هذا النوع من البيانات.

الأداة الأولى تتمثل في تسجيل الأحاديث الطبيعية التلقائية التي يندمج فيها المبحوث مع الآخرين، وهي تفاعلات طبيعية لم تعد خصيصًا لأغراض البحث(١)، ويقترح (Holmes, 2014) مجموعة من الخطوات عند جمع البيانات شبه الطبيعية باستعمال هذه الأداة:

- التواصل مع بيئة البحث سواء أكانت مؤسسة أو مدرسة من خلال الاتصال الشخصي.
- مناقشة موضوع البحث مع الشخص المسؤول مع توضيح منافع البحث للمؤسسة.
- شرح خطوات البحث لجميع المشاركين فيه، ويفضل أن يتم ذلك في اجتماع قصير، مع تحديد الأفراد المتطوعين الذين سوف يحملون أجهزة التسجيل وتحديد الأحداث التي سوف يتم تسجيلها. ويُفضّل أن يكون الجميع على معرفة بعملية جمع البيانات، حتى لو لم يكن بعضهم ممن سوف يتم تسجيل كلامهم وذلك لأسباب أخلاقية.
- قضاء بعض الوقت (أسبوع مثلا) لملاحظة سياق البحث مع تدوين بعض الملحوظات الخاصة بخصائص سياق البحث وسلوك الأفراد فيه.

---

(١) قد يقوم الباحث نفسه بعملية التسجيل، أو قد يطلب من أحد المبحوثين القيام بعملية التسجيل دون حضور الباحث أذا تطوع أحد المبحوثين بذلك. ومن الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Shively, 2011)، حيث طلب الباحث من مبحوثيه تسجيل أنفسهم أثناء مشاركتهم في المواجهات اللغوية المتعلقة بالخدمات التي تقدم للعملاء والزبائن لأجل الكشف عن تطور الكفاية التداولية لدى عينة البحث. وقد تمكن المبحوثون من تسجيل ١٥ حدثا لكل مبحوث، حيث استعملوا جهاز تسجيل صغير غير مرئي لدى الشخص المحاور للمبحوث. وقد أشار الباحث إلى أن هيئة مراجعة البحوث في الجامعة التي ينتمي إليها الباحث أقرت هذه الطريقة في جمع البيانات المسجلة في الأماكن العامة، على اعتبار أن هذا النوع من المواجهات اللغوية لا يمثل خطرا على المشاركين في الحدث كما تمثله المواجهات اللغوية الخاصة، كما أن هذا النوع من المواجهات يمكن أن يسمعه أي شخص قريب من الحدث؛ ولذا فهو لا يخرق خصوصية المشاركين في الحدث، ومن ثم لا يتعارض مع أخلاقيات البحث العلمي (انظر مبحث أخلاقيات البحث العلمي، الفصل الأول).

- جمع البيانات مع تدريب المتطوعين على كيفية استعمال أجهزة التسجيل، والتأكد من سلامة وجاهزية أجهزة التسجيل.

- التحدث مع كل متطوع بعد الانتهاء من التسجيل لمعرفة انطباعاتهم مع تسجيل هذه المقابلات.

ويسمى هذا النوع من البيانات الخطاب المحكي التلقائي(١) spontaneous spoken discourse، وهو من المصادر المهمة في دراسة اللغة واستعمالاتها؛ وذلك لأن اللغة تُبنى اجتماعيا، فالمعنى لا يتقوقع في المفردات، وإنما في الفهم الذي ينبثق من المتحدثين الذين يحاولون التكيف فيما بينهم لتحقيق التفاعل التحادثي(٢) (Hughes, 2010). ويستعمل الباحثون عادة طريقة تحليل المحادثة conversation analysis لتحليل هذا النوع من البيانات (انظر مبحث تحليل المحادثة، الفصل الخامس)، وهي طريقة تعتمد على الاستنساخ المفصل والاستماع المتكرر للبيانات. ومن المجالات التي تعتمد على الخطاب المحكي التلقائي بحوث اللسانيات الاجتماعية والمذاهب الإثنوقرافية والدراسات القائمة على المدونات، وعلم الأصوات الفيزيائي.

---

(١) يمثل الخطب المحكي أكثر النشاطات شيوعا، فالطفل عندما يبلغ السنة الثانية يكون لديه قدرة على استعمال المفردات اليومية، وعندما يبلغ الخامسة أو السادسة من العمر يصبح متمكنا من المهارات اللغوية والتداولية الأساسية اللازمة لتطوير هويته الذاتية وعلاقاته الاجتماعية. وعلى الرغم من التطور التقني، فلازال الخطاب المحكي هو الوسيلة التي يتواصل من خلالها الأفراد ويتبادلون عن طريقها المعلومات ويعبرون بها عن مشاعرهم. ورغم كل ذلك، لا زالت البحوث المنصبة على اللغة المحكية يكتنفها كثير من التعقيدات.

(٢) على الرغم من أن بحوث اللسانيات النفسية تعتمد على أدوات الاستجابات التلقينية أكثر من اعتمادها على البيانات شبه الطبيعية، فهناك بعض القضايا اللسانية النفسية التي يمكن دراستها من خلال البيانات شبه الطبيعية، فعلى سبيل المثال يمكن لباحث ما أن يتقصى ظاهرتي التردد والتوقف أثناء الكلام بوصفهما مؤشرات على المعالجة الزمنية في الأحاديث التلقائية، واعتبار الإصلاح الذاتي مؤشرا على الوعي بهذه المشكلة، ولهذا فالأداء الكلامي يمكن أن يزودنا بمعلومات تتعلق بالعمليات الإدراكية التي تشكل أساس هذا الأداء.

ومن الدراسات المبكرة التي تمثل هذا النوع من البيانات في مجال اكتساب اللغة الأولى تلك الدراسات التي كان هدفها ملاحظة الاستعمال اللغوي عند الأطفال أثناء اللعب وخلال تفاعلهم مع آبائهم وأمهاتهم أو مع الكبار المحيطين بهم (انظر مثلا Hakuta, 1974، مذكور في Chuadron, 2003). وقد كان الباحثون يعتمدون في البداية على مفكراتهم التي يقومون بتدوينها أثناء قيامهم بملاحظة المبحوثين، ثم أصبحوا فيما بعد يستخدمون التسجيلات الصوتية، فهي أكثر دقة من الملحوظات التي يسجّلها الباحث، كما أنها تغنيه عن هذه الملحوظات (Demuth, 1996).

ويعتمد نجاح هذه الطريقة على مدى انتظامها، أي أن البيانات ينبغي أن تجمع في فترات منتظمة بعيدًا عن العشوائية، كما يتوقف نجاحها كذلك على تحديد السياق الذي حدثت فيه بكل تفاصيله؛ لأن ذلك يساعد الباحث في فك رموز بعض المعاني الغامضة، والمعلومات اللغوية المبهمة، خاصة عند استخدام أسماء الإشارة والموصول التي لا يمكن في كثير من الأحيان الاستدلال على ما تشير إليه بمجرد الاستماع إلى الحديث المسجل.

ويتميز هذا النوع من أدوات جمع البيانات بأن الإنتاج اللغوي يعكس بصدق القدرة اللغوية عند مستعملي اللغة، فهو عينة صادقة ممثلة لأداء المبحوث خاصة في العمليات التواصلية التلقائية التي تجمعه بأصدقائه وزملائه، حيث تُعطي مستعمل اللغة فرصة كاملة ليتحدث بعفوية وتلقائية بعيدًا عن التكلف، دون محاولة التقعر أو إظهار قدرته اللغوية، كما يحدث عندما يتحدث مع معلميه، ودون أن يتأثر كذلك بأداة البحث وما قد تسببه من إرباك وتشويش على المبحوث، ودون التأثر أيضًا بمحاولة مستعمل اللغة مراقبة ما يتلفظ به أو بمحاولته تطبيق القواعد اللغوية التي تعلمها. ويمكن كذلك في البحوث العلمية المطولة جمع كمية كبيرة من العينات اللغوية من المبحوث بهذه الطريقة، دون الحاجة إلى تجهيز مواد جديدة، أو تعديل إجراءات جمع البيانات (Chaudron, 2003).

بالمقابل، فإن أكثر ما يقلق الباحثين المستعملين لهذه الطريقة أن تخلو العينات اللغوية التي جُمعت من التراكيب والصيغ والكفايات المستهدفة، بأن يتجنب المبحوث

استعمال ما يسعى الباحث إلى دراسته، أو أن تكون نسبة الكفايات المستهدفة قليلة مقارنة بحجم البيانات التي جمعت، مما يجعل عملية الحكم على اكتساب المبحوث لها عملية غير دقيقة. إن الباحث قد ينجح في تسجيل عشرات الساعات من التفاعلات اللغوية الطبيعية، لكنه قد يفشل في تحقيق الهدف الذي يسعى إليه عند خلو هذه التفاعلات المطولة من الخاصية اللغوية التي يدرسها. إن ترك المبحوث يتحدث بحرية قد لا يخدم الباحث، فالبيانات إما أن تخلو من الخصائص اللغوية المستهدفة سواء أكانت تراكيب نحوية أم صيغ صرفية أم مفردات أم غير ذلك، أو أن تتضمن أمثلة محدودة جدًا من الخاصية المستهدفة بشكل يجعلها غير صالحة لتمثيل القدرة اللغوية عند مستعمل اللغة؛ ومن ثم لا يمكن الاعتماد عليها في إصدار حكم معين يتعلق باكتساب هذه الخصائص من عدمه.

ومما يقلل كذلك من فائدة هذه الطريقة أنها لا يمكن أن تُستخدم مع أعداد كبيرة من المبحوثين، نظرًا للجهد الكبير الذي تستوجبه سواء من ناحية جمع البيانات أو من ناحية تحليلها بعد جمعها؛ ولذا فإن أكثر طرق البحث العلمي اتساقًا مع هذه الطريقة هي طريقة دراسة الحالة (انظر مبحث طريقة دراسة الحالة، الفصل الثالث)، التي يُقتصر فيها على عدد محدود من المبحوثين، بحيث يمكن جمع كمية كبيرة من البيانات لكل مبحوث. أما عند الرغبة في تطبيق هذه الطريقة على أعداد كبيرة من المبحوثين باستخدام الطريقة المسحية (انظر الفصل الثالث)، فإن ذلك يتطلب أعدادًا كبيرة من الباحثين ومساعديهم المدربين تدريبًا عاليًا على مهارات التسجيل والملاحظة وتفريغ البيانات وتحليلها(١).

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Drew, Toerien, Irvine & Sainsbury, 2010، مذكور في Drew, 2014) لأجل تقصي طبيعة المقابلات التي تجرى في مراكز التوظيف، حيث تمكن الباحثون من تسجيل ٢٢٠ مقابلة تتراوح طولها من ١٥ إلى ٤٥ دقيقة. ومن ذلك أيضا الدراسة التي قام بها (Heritage, Robinson, Elliott, Beckett & Wilkes, 2007) لأجل تقصي طبيعة التفاعلات الطبية، حيث تمكن الباحثون من تسجيل عدة مئات من المقابلات التي تجمع الأطباء بالمرضى في مراكز الرعاية الطبية في الولايات المتحدة.

ومن سلبيات هذه الطريقة كذلك الصعوبات التي يواجهها الباحثون عند تجهيز أدوات التسجيل واستخدامها، والمشكلات التقنية والفنية، والهفوات والأخطاء التي يقع فيها الباحثون أثناء جمع البيانات، وهي أخطاء قد تُكلّف الباحثين الشيء الكثير، وربما تجعل بعضهم يصرف النظر عن إكمال الدراسات التي يقومون بها. إضافة إلى ذلك، عندما يُدرك المبحوث أنه يخضع للتسجيل فإن أداءه لن يكون طبيعيا تماما، فالملاحظة من قبل الباحث تؤثر في من يخضع للملاحظة، وهو ما يطلق عليه مفارقة الملاحظة، الذي تحدثنا عنه سابقا.

وبناء على ما تقدم، فإن الظروف المثالية لتطبيق هذه الطريقة هي أن يتم تبني طريقة دراسة الحالة والتصميم الطولي (انظر مبحث التصميم الطولي، الفصل الثالث) الذي يمكّن الباحث من قضاء فترة طويلة مع المبحوث، يستطيع من خلالها الحصول على قدر كاف من البيانات. ولهذا السبب فقد أُجريت مجموعة من البحوث التي كان هدفها دراسة الاستعمال اللغوي عند الأطفال ثنائيي اللغة ممن تتراوح أعمارهم ما بين سنتين وأربع سنوات، وذلك أثناء تفاعل هؤلاء الأطفال مع والديهم أو مساعدي الباحثين، خلال انهماك هؤلاء الأطفال في مجموعة من الألعاب الحرة، في مدة زمنية تمتد من سنة إلى سنتين، وكان عدد الأطفال الخاضعين للدراسة في هذه البحوث يتراوح ما بين ٢ إلى ٦ أطفال (مثل Paradis & Genesee, 1996, Meisel, 1994). وقد كان للكميات الكبيرة من البيانات الطولية المتحصَّل عليها دور كبير في تمكين الباحثين من القيام بتحليلات متنوعة، رغم أن الباحثين لم يتمكنوا من استعمال جميع البيانات التي جُمعت لكثرتها، مما اضطر الباحثين إلى اختيار عينة منها لا تتجاوز النصف أخضعوها للاستنساخ ثم التحليل المفصل⁽¹⁾.

---

(١) يعمد بعض الباحثين إلى استعمال أدوات أخرى مصاحبة لهذه الطريقة، ومن هؤلاء Swain وزملاؤها (Swain & Wesche, 1973) الذين استخدموا الترجمة إلى جانب هذه الطريقة مع كل مبحوث من مبحوثيهم الذين لا تتجاوز أعمارهم ثلاث سنوات. كما قام (Tomiyama, 2000) بإجراء مقابلات تداولية استمرت ٣٣ شهرًا مع طفل ياباني عمره ٨ سنوات، بعد أن قضى سبع سنوات في الولايات المتحدة.

ومـن المجـالات المهمـة الـتي يمكـن فيهـا اسـتعمال هـذه الطريقـة دراسـات الخطـاب الصفـي classroom discourse، بحيـث يقـوم الباحـث بتسـجيل دروس أو حصـص كاملـة للكشـف عـن خصائـص الخطـاب الصفـي في السـياق المسـتهدف. ومـن الأمثلـة علـى هـذا النـوع مـن الدراسـات في مجـال تعليـم اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة الدراسـة الـتي قـام بهـا (الأنصـاري، ٢٠١٧) لأجـل الكشـف عـن خصائـص الخطـاب الصفـي الشـفهي في ضـوء نظريـتي الدخـل والخـرج اللغويـين، حيـث قـام الباحـث بتسـجيل عـدد مـن الـدروس اللغويـة في فصـول تعليـم اللغـة العربيـة باسـتعمال أجهـزة التسـجيل المتطـورة. ويمكـن أيضـا دراسـة الخطـاب الصفـي مـن خـلال الملاحظـة باسـتعمال اسـتمارات الملاحظـة المقننـة (انظـر مبحـث الملاحظـة، هـذا الفصـل).

وقبـل أن نختـم الحديـث عـن هـذه الأداة، هنـاك مسـألة تتعلـق بالأطفـال، فالأطفـال يختلفـون عـن الكبـار والمراهقـين في جوانـب اسـتعمال اللغـة وتعلمهـا (١) (O’Shannessy, 2014).

إضافـة إلى ذلـك هنـاك عـدد مـن الدراسـات التابعـة للمشـروع الأوروبي الخـاص بدراسـة التطـور اللغـوي عنـد الكبـار والصغـار (انظـر Perdue, 2000)، الـتي حصـل فيهـا الباحثـون علـى بيانـات تـم جمعهـا مـن خـلال محادثـات حـرة طبيعيـة مـع المبحوثـين إلى جانـب ملاحظـة المبحوثـين أثنـاء حديثهـم مـع الآخريـن، فقـد اعتمـد الباحثـون في هـذه الدراسـات بشـكل عـام علـى سـجلات الملاحظـة بالمشـاركة ومذكـرات المبحوثـين الشـخصية ومقابـلات مقيـدة وغـير مقيـدة، إلى جانـب بعـض الإجـراءات التجريبيـة.

(١) هنـاك ثلاثـة سـياقات رئيسـة تتـم فيهـا بحـوث اللسـانيات التطبيقيـة المتعلقـة بالطفـل، وهـي ريـاض الأطفـال والمـدارس الابتدائيـة والمنـازل. ويجـب علـى الباحـث عندمـا يكـون سـياق البحـث ريـاض الأطفـال أو المـدارس الابتدائيـة أن يحصـل علـى إذن لإجـراء البحـث مـن الجهـة المخولـة بذلـك، وقـد لا يكـون لـدى بعـض ريـاض الأطفـال علـى وجـه الخصـوص، خصوصـا في البلـدان العربيـة أي إجـراءات تتعلـق بذلـك؛ ولـذا يجـب علـى الباحـث أن يكـون حـذرا وأن يطلـب مـن المسـؤول عـن الروضـة التواصـل مـع أوليـاء أمـور الأطفـال للحصـول علـى الأذونـات اللازمـة لإجـراء البحـث (انظـر مبحـث أخلاقيـات البحـث العلمـي، الفصـل الأول). وقـد يتطلـب الأمـر مـن الباحـث كتابـة رسـالة للوالديـن تشـتمل علـى معلومـات مفصلـة عـن الدراسـة. وقـد يحتـاج الباحـث معلومـات عـن عائلـة الطفـل، وهنـا لابـد لـه مـن أن يعـد اسـتبانة لهـذا الغـرض. أمـا إذا كان سـياق البحـث منـزل الطفـل، فهـذا يتطلـب إجـراءات مختلفـة عمـا سـبق؛ إذ يجـب علـى الباحـث الاتصـال مباشـرة بعائلـة الطفـل. وعندمـا يتفـق الباحـث مـع الأسـرة علـى الأوقـات والأماكـن داخـل المنـزل الـتي سـوف يُجـرى فيهـا البحـث، هنـاك عـدد مـن الأسـئلة الـتي لابـد

ويفضل عند إخضاع الطفل لمهمة معينة أن تُستعمل بعض المثيرات مثل الصور والرسومات والأشكال المجسمة، كما أن الوقت الذي يمكن أن يقضيه الطفل في مهمة ما أقصر من الوقت الذي يمكن أن يقضيه الشخص البالغ، فالطفل لن يستطيع أن يركز في مهمة ما أكثر من عشرين دقيقة، لذا يجب أن تكون المهمات قصيرة، مع ضرورة تقسيم النشاطات والمهمات الطويلة إلى أجزاء يفصل بينها فترات يستريح فيها الطفل، إضافة إلى أهمية أن تتسم المهمات بالإثارة حتى يتشجع الطفل على الانهماك فيها. من ناحية أخرى، وبما أن التعلم الاجتماعي والإدراكي عند الطفل يتحقق في مجمله أثناء اللعب، ينبغي على الباحثين التركيز على هذا الحدث (O'Shannessy, 2014). إن اللعب من الأحداث المهمة في حياة الطفل، وهو حدث مثالي لملاحظة اكتساب اللغة عند الطفل، كما أن ظاهرة مفارقة الملاحظة تقل بشكل كبير عندما ينهمك الطفل في اللعب. وهناك عدة مسائل ينبغي أخذها بالحسبان: أولا يجب ألا يلعب الطفل بمفرده، بل لابد أن يكون هناك شخص آخر (طفل آخر أو شخص بالغ مقرّب للطفل) يلعب معه حتى يتحقق الكلام التفاعلي. ثانيا بما أن مدة الانتباه والتركيز عند الطفل قصيرة، فهو يميل إلى تغيير النشاط الذي يقوم به إلى نشاط آخر في مدة قصيرة، وفي هذه الحالة يجب على الباحث أن يتدخل ليضمن حدوث نوع الحديث واللعب المستهدف في الدراسة، فالباحث قد يعدّل بنية النشاط مع السماح للطفل أن يلعب بحرية ضمن هذه البنية. ثالثا يقوم

أن يجد البحث إجابات وافية عليها: من سوف يتفاعل مع الطفل؟ هل المسؤول عن الطفل (أبوه أو أمه أو أخوه أو قريبه) يلعب عادة مع الطفل؟ هل هناك أشخاص آخرون يلعبون مع الطفل؟ أين يتم هذا التفاعل؟ هل المكان مناسب لتثبيت كاميرا لتصوير الحدث؟ هل الباحث سيكون موجودا طوال الوقت؟ وهناك مسائل أخرى تخص البيئة العربية، فقد ترفض العائلة أن يتواجد الباحث في أماكن معينة داخل المنزل؛ إذ قد يُحدد للباحث مكان معين يلتقي فيه بالطفل، وعليه يتعذر على الباحث الالتقاء بالطفل في المكان المعتاد الذي يلعب فيه الطفل أو يجلس فيه متفاعلا مع العائلة، وقد يكون لهذا الأمر أثر في طبيعة المنتج اللغوي للطفل، فتغيير المكان أو الزمان أو الشخص المتفاعل معه قد يؤدي إلى تغير في سلوك الطفل اللغوي. علاوة على ذلك، يجب على الباحث أن يعرف مسبقا من سيكون حاضرا أثناء تسجيل الحدث أو ملاحظته من غير أفراد العائلة، فإذا كان هناك زوار يأتون للعائلة، يجب على الباحث أخذ موافقة هؤلاء على عملية التسجيل.

الباحثون عادة باستعمال بعض المثيرات ليلعب بها الطفل، وفائدة هذه المثيرات أنها تدفع الطفل للبقاء في مكان واحد مما يضمن عدم ابتعاد الطفل عن أجهزة التسجيل الصوتية(١) أو المرئية(٢). رابعا ينبغي التفكير مليا في نوع اللعبة المختارة، فعلى سبيل المثال عندما يعطى الطفل طقم ألعاب المستشفى، فإن الكلام المنتج سوف ينتمي إلى الضرب اللغوي الذي يسمعه الطفل في المستشفى، وهو ضرب لغوي يختلف عن الضرب اللغوي المستعمل في البيت. وعندما تُستعمل دُمى تمثل أعمارا وأدوارا اجتماعية مختلفة، فمن المتوقع أن ينهمك الطفل في سلوكيات لغوية واجتماعية مرتبطة بتلك الأعمار والأدوار التي تمثلها الدُمى.

---

(١) استعمل (Seals, 2017) في دراسة أجراها على عدد من الأطفال الروس والأوكرانيين في الولايات المتحدة ساعات اليد المجهزة بجهاز تسجيل، حيث ارتدى المبحوثون هذه الساعات في بيوتهم دون حضور الباحث، مما مكّنه من اكتشاف أنماط التفاعل اللغوي لهذه العينة في هذه السياقات بشكل دقيق، حيث طلب Seals من هؤلاء الأطفال تشغيل جهاز التسجيل عندما يجتمعون مع أفراد عائلتهم أثناء النشاطات الروتينية اليومية، ويشدد Seals على أن هذه الطريقة جعلت هؤلاء الأطفال يسهمون في عملية جمع البيانات. من ناحية أخرى، فعلى الرغم من فاعلية هذه الطريقة، فالمبحوث قد ينسى تشغيل جهاز التسجيل، وقد يتفاجأ الباحث بعد مضي فترة من الزمن أن التفاعلات التي تم تسجيلها محدودة جدا لا تفي بالغرض. ولحل هذه المشكلة، قد يكون من المهم أن يقوم الباحث من وقت لآخر بتذكير المبحوث بعدم نسيان تشغيل جهاز التسجيل المدمج في ساعة اليد في المناسبات والأحداث المستهدفة بالدراسة.

(٢) يفضل تسجيل الأطفال صوتيا ومرئيا؛ لأن لغة الطفل تعتمد كثيرا على الحركات غير اللفظية التي تعتبر مهمة للباحث في تفسير كلام الطفل، بل إن غالبية المعلومات التي يحتاجها السامع ليفهم الطفل هي معلومات غير لفظية، وهنا تأتي الحاجة إلى تصوير الطفل. فالمكان الذي ينظر إليه الطفل والأشياء التي يشير إليها بيده أو التي يحملها أو يحركها عوامل مهمة لفهم تفاعل الطفل مع الآخرين. من ناحية أخرى، الأطفال غالبا لا يبقون طويلا في مكان واحد وهم يلعبون؛ ولذا فإن اختيار مكان لاقط الصوت يؤدي دورا مهما في التقاط ما يقوله الطفل، فلاقط الصوت اللاسلكي خيار ممتاز للأطفال التي يتحركون هنا وهناك. كما أن لاقط الصوت الخارجي الموضوع في أعلى الكاميرا جيد أيضا. إضافة إلى ذلك، ينبغي أن يفكر الباحث في نوع وارتفاع الكاميرا، فالكاميرا ذات الثلاث قوائم هي الأفضل حتى لا تسقط، كما أن ارتفاعها يجب أن يكون على مستوى الطفل لا أن تكون أعلى منه، بحيث يستطيع الباحث عندما يشاهد الفيديو أن ينظر إلى الطفل مباشرة لا من فوق الطفل.

أما الأداة الثانية فتتمثل في إجراء مقابلات غير مقيدة أو محادثات مع المبحوث، بحيث يتفاعل فيها الباحث والمبحوث بطريقة طبيعية، وهي مقابلات معدة خصيصًا لأغراض البحث، بحيث يمكن من خلالها الاستدلال على قدرة المبحوث اللغوية أو اكتسابه لتراكيب أو صيغ بعينها(١). وهي تستعمل أكثر مع الكبار(٢)، على اعتبار أن الأطفال تناسبهم الطريقة الأولى، أي تسجيل المحادثات الطبيعية التي ينخرطون فيها. وطبيعة الكلام الذي يسعى الباحثون عادة إلى استهدافه في هذه المقابلات هو الكلام الطبيعي الذي يستعمله الفرد مع أصدقائه وأفراد عائلته في البيت وفي السياقات الطبيعية، أي الكلام المتواصل المتعدد الأدوار، لا أن يكون على هيئة سؤال وجواب، وهذا النوع من الكلام يُبرز بوضوح الظواهر اللغوية وما يصاحبها من ظواهر تطريزية مثل الإيقاع والتنغيم(٣). وتسمى هذه المقابلة أحيانا مقابلة الكفاية اللغوية الشفهية، وهي تستعمل كثيرا في تحديد المستوى اللغوي والمهني عند الطلاب في البرامج التعليمية والمهنية وبرامج تعليم اللغة، إلى جانب استعمالها معيارا لتقييم تطور قدرة المتعلم في استعمال اللغة الثانية (Chaudron, 2003)، رغم أن هناك بعض الشكوك في صدقها في الاستدلال على الكفاية اللغوية عند متعلم اللغة الثانية على وجه الخصوص، بسبب العلاقة غير المتكافئة بين من يجري المقابلة الذي يتمتع بالسلطة والنفوذ والتحكم بالمقابلة ومن

---

(١) من الموضوعات التي دُرست باستعمال المقابلة ترتيب الكلمات في الجمل، والنفي، وزمن الأفعال، وأفعال الكلام، والتطور الدلالي، والتطور التداولي، والتنوع اللهجي، وغير ذلك.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Long, 2003)، حيث أجرى دراسة حالة على مهاجرة يابانية تعيش في الولايات المتحدة؛ وذلك لأجل تقصي ظاهرة التحجر في الإنتاج اللغوي لهذه المبحوثة. ولتحقيق ذلك، قام Long بإجراء عدة مقابلات مع المبحوثة خلال ١٥ عاما (من عام ١٩٨٥ إلى عام ٢٠٠٠). وعلى الرغم من طول المدة التي عاشتها هذه السيدة في الولايات المتحدة (حوالي ٥٠ سنة)، فإنها لم تتمكن من إتقان اللغة الإنجليزية، حيث ترتكب كثيرا من الأخطاء النحوية والصرفية والدلالية.

(٣) يستعمل الباحثون أحيانا أدوات أخرى مصاحبة للمقابلة مثل وصف الصور، وإعادة حكاية القصص، والسرد الشخصي. ومن الأمثلة على ذلك الدراسة الطولية التي قام بها (Sato, 1985) لتقصي تطور قدرة ولدين فيتناميين في نطق الصوامت، حيث استعمل الباحث إلى جانب المقابلة القراءة الجهرية والمحاكاة المستنطقة (انظر مبحث المحاكاة المستنطقة، هذا الفصل).

تُجرى معه المقابلة، وبناء على ذلك، فإن الأداء اللغوي الناتج عن مثل هذه المقابلات قد لا يعكس بصدق القدرة اللفظية والتداولية لدى المبحوث.

وتعتبر المقابلة اللسانية/الاجتماعية sociolinguistic interview مثالا على هذا النوع من المقابلات. ويعتبر (Labov, 1984) هو من طور المقابلة اللسانية/الاجتماعية واستعملها في عدد من البحوث. ويشدد (Hoffman, 2014) على أن مصطلح مقابلة مصطلح مغلوط، فهي ليست مقابلة بالمعنى الشائع لهذا المصطلح، وإنما هي وسيلة لتسجيل الأحاديث الطبيعية للمبحوثين، فالهدف هو دفع المبحوث إلى التفكير فيما يريد أن يقوله دون أن يلقي بالا للطريقة التي يستعملها في التعبير عما يريد؛ وذلك لأجل الكشف عن طريقته الطبيعية التلقائية في الكلام (انظر أيضا مبحث المقابلة الإثنوقرافية، الفصل الثالث)⁽¹⁾.

والهدف الرئيس من المقابلة اللسانية/الاجتماعية هو استنطاق المبحوث بأكبر قدر ممكن من الكلام، وهي عبارة عن محادثة يسعى فيها من يُجري المقابلة إلى تجنب الإجابات القصيرة من قبل المبحوث. ويستعمل الباحثون عادة دليل مقابلة interview schedule (Labov, 1984) يتضمن مجموعة من الأسئلة المقسمة إلى عدد من الموضوعات، فهو عبارة عن مصدر يستعمله الباحث لتوجيه المقابلة. والباحث ينبغي ألا يتبع دليل المقابلة بشكل صارم، كما ينبغي ألا يُظهر الدليل أمام المبحوث أثناء المقابلة؛ وذلك لأن

---

(١) هناك مسألة جديرة بالاهتمام في البحوث التي تعتمد على البيانات شبه الطبيعية، وهي كيف يختار الباحث المبحوثين الذين سوف يخضعون للمقابلة أو لتسجيل كلامهم، وهي من المسائل الشائكة في بعض بحوث اللسانيات التطبيقية. ويرى (Britain, 2014) أن الباحثين في بحوث التنوع اللهجي عادة ما يختارون المخبر المثالي أو ما يعتبر نموذجا يحتذى من قبل الآخرين فيما يتعلق بالظاهرة المستهدفة، بمعنى أن على الباحث أن يجد مبحوثا يمثل الظاهرة المستهدفة خير تمثيل. فعلى سبيل المثال، قام (Ortan, Sanderson & Widdowson, 1962، مذكور في Britain, 2014) في دراسة كان هدفها إجراء مسح لهجي لبريطانيا، باختيار أفراد من كبار السن (تتجاوز أعمارهم ستين عاما) ينتمون إلى مجتمعات زراعية مستقرة لمدة لا تقل عن مئة سنة مع استبعاد المناطق المنشئة حديثا.

نظر الباحث المتكرر لدليل المقابلة سوف يُلقي بظلاله على سير المقابلة، ويجعلها أشبه ما تكون بجلسة استماع[1].

ويتضمن دليل المقابلة أسئلة عامة وأسئلة تتعلق بالخبرات الشخصية للمبحوث، ولعل أكثر المقابلات نجاحا تلك التي يتحدث فيها المبحوث عن خبراته الشخصية بإسهاب ويقوم بسرد أحداث سابقة واصفا اهتماماته ومشاعره، حتى لو أدى ذلك إلى خروج المبحوث عن الأسئلة التي يطرحها الباحث (Labov, ٢٠٠١). فالباحث ينبغي أن يترك المبحوث يتحدث على سجيته دون تكلف أو تصنع، وأن يتحدث عن الموضوعات التي تروق له، بل يفضل أن يكون المبحوث هو المبادر في اختيار موضوع المقابلة؛ لأن ذلك سوف يجعل المبحوث يتحدث بتلقائية وعفوية أكثر. من ناحية أخرى، ينبغي على الباحث أن يتسم بالمرونة أثناء سير المقابلة، بحيث يقوم بتغيير موضوع الحديث إذا اكتشف أنه غير فعال. وقد كان Labov يعد قائمة بالموضوعات التي سوف يطرحها للنقاش أثناء المقابلة لأجل تخفيف الطبيعة الرسمية للمقابلة، مثل الخبرات المدرسية ومرحلة الطفولة والعلاقات مع الجيران ونحو ذلك.

ويحذر (Hoffman, 2014) من اختيار الموضوعات الحساسة مثل القضايا السياسية والدينية لتكون موضوعا للمقابلات، فهذا النوع من الموضوعات قد يدفع أحيانا المبحوث إلى استعمال أسلوب رسمي ذي صبغة وعظية أشبه بالخطبة. ورغم وجاهة هذا الرأي، فالموضوعات الدينية قد لا تكون بتلك الحساسية بالنسبة للعرب والمسلمين، فاختيار بعض الموضوعات الدينية مثل الحج والعمرة قد تكون ملهمة لكثير من العرب والمسلمين أثناء المقابلات.

---

(١) مع أن هدف Labov الأساسي من هذه المقابلات هو تجنب الحديث عن الجوانب اللغوية، إلا أنه يستعمل في نهاية المقابلة بعض النشاطات اللغوية مثل قراءة قائمة من المفردات وقراءة نص يشتمل على مجموعة متنوعة من الأصوات المستهدفة.

ولتسجيل المقابلة ينبغي استعمال أجهزة التسجيل الرقمية؛ لأنها تمكن الباحث من تحويل جميع البيانات إلى الحاسب الآلي، مما يسهل عمليتي الاستنساخ والتحليل. ويفضل اقتناء الأجهزة القادرة على التقاط أدق التفاصيل. ومع أن غالبية أجهزة التسجيل تتضمن مايكروفون أحادي الاتجاه، إلا أن من الأفضل استعمال مايكروفون خارجي على شكل قلادة توضع في صدر المبحوث (Cirri, 2011، مذكور في Hoffman, 2014)(١).

ويستعمل بعض الباحثين في بعض مجالات اللسانيات التطبيقية الاستبانة الشفهية إلى جانب المقابلة، وذلك للحصول على بيانات لغوية، وهي بذلك تختلف عن الاستبانة المعتادة التي تستعمل في جمع البيانات شبه اللغوية (انظر مبحث الاستبانة، هذا الفصل). فعلى سبيل المثال، قام (Labov, Ash, & Boberg, 2006) بتوزيع استبانة على المبحوثين مكونة من ١٣٠٠ فقرة تستهدف التنوع اللهجي في مناطق مختلفة من الولايات المتحدة على المستويات الصوتية والنحوية والدلالية. إن هذا النوع من الاستبانات أشبه بالاختبار، فهي تتطلب إجابات عن أسئلة لغوية تُطرح على المبحوث. علاوة على ذلك، هناك من يستعمل المناقشة الجماعية بدلا من المقابلة الفردية، حيث قام (Finlayson & Slabbert, 1997، مذكور في Mesthrie, 2014) على سبيل المثال باستعمال المناقشة الجماعية لدراسة تبديل الشفرة code-switching في إحدى مدن جنوب أفريقيا، وقد ضمت المناقشة الواحدة ٦ مبحوثين ينتمون إلى المنطقة المستهدفة، واستغرقت ٨٠ دقيقة، علما بأن المناقشة كانت تُدار من قبل شخص ذي طلاقة لغوية في اللغات المستهدفة في الدراسة (انظر مبحث المقابلة الجماعية، هذا الفصل).

---

(١) قد تجري المقابلة عن طريق الهاتف بدلا من أن تجري وجها لوجه بسبب صعوبة الوصول إلى المبحوث في بعض السياقات. والسؤال الذي يطرح نفسه: هل يؤثر ذلك في طبيعة المقابلة؟ إن من المتوقع أن طريقة الفرد في الكلام في المقابلة الهاتفية قد تختلف عنها عندما يكون مواجها لمحاوره، خصوصا بسبب انتفاء التفاعل المباشر مع المحاور وخلو هذا التفاعل من الآثار التي تخلفها تعبيرات الوجه والإيماءات. وقد وجد، على سبيل المثال، (Baker, 2007، مذكور في Britain, 2014) في دراسة طبقها على امرأة قام بتسجيل كلامها في عدة نشاطات ومواقع ومع عدة متحدثين، أن هناك فروقات لغوية مختلفة في حديثها بالهاتف وحديثها المباشر.

مـن ناحيـة أخـرى، قـام (Brown, Sagers & LaPorte, 1999) باسـتعمال المذكـرات dairies بطريقـة جديـدة، حيـث قامـوا بتحليـل المذكـرات الحواريـة الشـفهية والمكتوبـة لعـدد مـن متعلمي اللغـة الإنجليزيـة لغـة ثانيـة فيما بينهـم وبيـن معلميهـم، وذلـك للاسـتدلال بهـا علـى اكتسـاب المفـردات. ورغـم ذلـك، فـإن اسـتعمال المذكـرات في الحصـول علـى بيانـات لغويـة قليل جدا، فهـي مـن أدوات جمـع البيانـات شـبه اللغويـة، أو مـا يسـمى أدوات التلفظ الـذاتي self-report (انظـر مبحـث البيانـات شـبه اللغويـة، هـذا الفصـل).

ثالثا: أدوات الإنتاج التلقيني/الاستنطاق

يتـم الإنتـاج التلقيـني أو استنطاق (استكتاب) المبحوث من خلال استعمال أدوات تدفع المبحـوث إلى إنتـاج اللغـة، وهـي أدوات مصممـة لاسـتنطاق المبحـوث بتراكيـب أو صيـغ لغويـة معينـة أو مسـائل تتعلـق بالجوانـب الدلاليـة؛ ولـذا فهـي تسـهّل علـى الباحـث جمـع البيانـات اللازمـة لإتمـام بحثـه. ويمثـل الإنتـاج التلقيـني طريقـة فعالـة في تعديـل التفاعـلات الـتي ينخـرط فيهـا المبحـوث وكذلـك التغذيـة الراجعـة الـتي يتلقاهـا، ومـن ثـم فحـص خصائـص الخـرج اللغـوي الـذي ينتجـه المبحـوث. ومـن هنـا، فالباحـث لا يلجـأ إلى الإنتـاج التلقيـني إلا إذا تعـذر عليـه الحصـول علـى عينـات مـن الخطـاب المحكـي التلقـائي، أو عندمـا يكـون الخطـاب التلقـائي لا يحتـوي علـى الخصائـص اللغويـة الـتي يسـتهدفها الباحـث. وعليـه، فالإنتـاج التلقيـني عينـات لغويـة محكيـة (أو مكتوبـة) معزولـة عـن سـياقها الطبيعـي(١).

ويذكـر (Chaudron, 2003) عـددا مـن إيجابيـات أدوات الإنتـاج التلقيـني. أولا تتميـز أدوات الإنتـاج التلقيـني بأنهـا مطواعـة، حيـث يسـتطيع الباحـث تعديلهـا لتناسـب دراسـته المبنيـة علـى إطارهـا النظـري، كمـا هـو الحـال مـع كثيـر مـن المهمـات التواصليـة الـتي تصمـم بطريقـة تجبـر المبحـوث علـى إنتـاج صيـغ وتراكيـب لغويـة معينـة، وتسـمى مبـادئ المهمـة

---

(١) هنـاك مـن يتحفـظ علـى هـذا النـوع مـن البيانـات، ويـرى أن اللغـة المحكيـة الطبيعيـة توفـر بيانـات غنيـة حتـى ولـو كانـت عينـات قصيـرة، فاللغـة في نظـر هـؤلاء تبـنى اجتماعيـا، فالمعـنى لا يتقوقـع في المفـردات والجمـل، وإنمـا يكمـن في الأفهـام الـتي تظهـر بيـن المتحدثـين.

task essentialness⁽¹⁾. ثانيا يمكن توظيفها بطريقة آلية مع تسجيل أداء المبحوثين مما يساعد الباحث في الحصول على قدر كبير من البيانات دون الحاجة إلى ملاحظة المبحوث أثناء تنفيذ هذه المهمات. ثالثا يمكن استعمالها مع مختلف متعلمي اللغة الثانية أيا كان مستوى كفايتهم اللغوية، حيث يمكن ترجمة الإرشادات والمواد المستعملة. رابعا يسهل تحليلها وحساب الدرجات المحرزة، رغم أن عملية الاستنساخ وترميز السجلات مرهقة وتتطلب قياس الثبات من خلال استعمال أساليب الثبات الفردي أو المشترك. خامسا أنها، وذلك حسب حجم اللغة المستنطقة ومدى كون السياق طبيعيا، يمكن أن تؤدي إلى خرج لغوي طبيعي غير خاضع للمراقبة مناسب للأفنون genre المستهدف. ولهذا يلجأ كثير من الباحثين إلى استعمال أكثر من أداة في الدراسة الواحدة، للمصادقة على النتائج التي يصلون إليها.

بالمقابل، هناك بعض العيوب في أدوات الإنتاج التلقيني، من أهمها أن تحكم الباحث في السياق اللغوي محدود إلى درجة قد تسمح للمبحوث بتجنب استعمال الظاهرة اللغوية المستهدفة. إضافة إلى ذلك، قد تؤدي المتطلبات الاجتماعية والنفسية للمهمة، التي تتفاعل مع الأعراف الثقافية في لغة المبحوث الأولى، إلى تردد المبحوث في الالتزام بمتطلبات المهمة (Chaudron, 2003). كما أن استعمال هذه الأدوات مع الأطفال يتطلب تعديلات تناسب الأطفال، بحيث تكون المهمة واضحة وأكثر جاذبية لهم بحيث تستحثهم على تنفيذها، وحتى تتناسب كذلك مع الحاجات الإدراكية والاجتماعية للطفل (Mackey & Gass, 2005). وسوف نستعرض في المباحث الآتية عددا من أدوات الإنتاج التلقيني، كما هو موضح في الجدول الآتي.

---

(١) تشدد (O'Shannessy, 2014) على أن المهمة يجب ألا تجبر المبحوث على التلفظ بشيء لا يمكن أن يتلفظ به في الظروف العادية، وإنما ينبغي على الباحث فقط أن يخلق الفرصة للمبحوث ليستعمل الظاهرة المستهدفة.

جدول رقم ١,٤ أدوات الإنتاج التلقيني

أدوات الإنتاج التلقيني	
• المهمات البحثية التواصلية مهمة وصف الصور مهمة تحديد الفروقات مهمة الصور المقطعة مهمة الإجماع مهمة إتمام القصص • حكاية القصص	• ضم الجمل • تتمة الخطاب • تمثيل الدور • السرد المستنطق

أولا: المهمات البحثية التواصلية(١)

تنقسم المهمات البحثية إلى قسمين، الأول المهمات البحثية الشفهية التي تهدف إلى استنطاق المبحوث مشافهة، فهي تركز على اللغة المحكية، والثاني المهمات البحثية الكتابية التي تهدف إلى استكتاب المبحوث، فهي تركز على اللغة المكتوبة. وتستعمل المهمات البحثية tasks كثيرا في بحوث اللسانيات التطبيقية، خاصة في البحوث التفاعلية interaction-based research، التي تركز على التفاعل التحادثي الذي يجمع متعلم اللغة الثانية بقرنائه من المتعلمين أو بالناطق الأصلي أو بالمعلم. والهدف في هذه البحوث هو إحداث بعض التغييرات على بنية التفاعل الذي يشارك فيه المتعلم، ونوع التغذية الراجعة التي يتلقاها أثناء التفاعل، ونوع الخرج اللغوي الذي ينتجه؛ وذلك لأجل الكشف عن العلاقة بين مختلف مكونات التفاعل وتعلم اللغة الثانية. فالمهمة وسيلة للحصول على حوارات بطرق مقيدة وقابلة للتنبؤ، وتستلزم شيئا من الشروحات والإيضاحات، وتؤدي إلى اختلاف في الأفهام.

---

(١) أطلقنا عليها المهمات البحثية تفريقا لها عن المهمات التعلمية؛ لأن المهمة المستعملة إما أداة بحثية أو إستراتيجية تدريسية (انظر الشويرخ ب، ١٤٣٨ لمزيد من المعلومات عن مدخل المهمة التعلمية).

هذه الطبعة إهــداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهنـاك طـرق متعـددة في تصنيـف أنـواع المهمـات (Pica, Kanagy & Falodum, 1993)، فعلـى سـبيل المثـال تصنـف المهمـات إلى مهمـات أحاديـة الاتجـاه one-way tasks ومهمـات ثنائيـة الاتجـاه two-way tasks. وتتدفـق المعلومـات في المهمـات أحاديـة الاتجـاه مـن فـرد إلى آخر، كأن يصـف المبحـوث صـورة لزميلـه، بمعـنى أن هنـاك شـخص واحـد يتحـكم بالمعلومـات المنقولـة. بالمقابـل، هنـاك تبـادل للمعلومـات في المهمـات ثنائيـة الاتجـاه، فلـدى كل عضـو في المجموعـة التحادثيـة معلومـات حيويـة لإتمـام المهمـة.

وهنـاك طريقـة أخـرى لتصنيـف المهمـات مـن خـلال النظـر إلى حـل المهمـة، فـإذا كانـت المهمـة لا تحتمـل إلا حـلا واحـدة أو نهايـة واحـدة، تسـمى مهمـة مقيـدة closed task، كمـا في المهمـة الـتي تطلـب مـن المبحوثـين تحديـد خمسـة اختلافـات بـين صورتـين. أمـا المهمـة غـير المقيـدة open task، فهـي الـتي لا تتطلـب حـلا واحـدا كمـا في مهمـات النقـاش.

وهنـاك مسـألة مهمـة ينبغـي التوقـف عندهـا تتعلـق بتسـجيل البيانـات؛ إذ مـن المهـم أن يسـتعمل الباحـث مايكروفـون مـن نـوع جيـد لالتقـاط المحادثـة، فالمايكروفـون ذو المشـبك clip-on microphone يتيـح للباحـث سـماع مـا سـجله في الشـريط بشـكل واضـح. أمـا المايكروفـون المتعـدد الاتجاهـات فهـو يصلـح للبحـوث الـتي تجـري في المعامـل، علـى عكـس البحـوث الـتي تجـري في الفصـول الدراسـية، حيـث يناسـبها المايكروفـون ذو المشـبك. ويفضـل أن يكـون هنـاك مدخـلان للمايكروفـون أو أن يسـتعمل الباحـث توصيلـة adapter. وسـوف نسـتعرض فيمـا يلـي عـددا مـن أنـواع المهمـات الـتي يشـيع اسـتعمالها في بحـوث اللسـانيات التطبيقيـة.

- **مهمة وصف الصور**

تعتـبر مهمـة وصـف الصـور picture description task مـن المهمـات الـتي يطلـق عليهـا مهمـات فجـوة المعلومـات information-gap tasks، حيـث يعتمـد إتمـام المهمـة عـادة علـى المعلومـات الـتي يتشـاطرها المبحوثـون (Mackey & Gass, 2005). وهـي تتمثـل في أن أحـد المبحوثـين يصـف صـورة للمبحـوث الآخـر الـذي لا يـرى الصـورة، بحيـث يطلـب مـن المبحـوث

الثاني رسم الصورة بناء على الوصف اللفظي الذي تلقاه من المبحوث الأول. ومن المهم في هذه المهمة أن يتأكد الباحث من أن الصورة التي يصفها أحد المبحوثين لا يشاهدها المبحوث الآخر، وبذلك يجب فصل المبحوثين عن بعضهما بعضا بحاجز من أي نوع، فالمهم هنا ألا يرى كل مبحوث الصورة التي يحملها المبحوث الآخر. ويسمى هذا النوع من المهمات مهمة أحادية الاتجاه one-way task، فأحد المبحوثين هو الذي يملك جميع المعلومات، وبذلك فالمعلومات تتدفق باتجاه واحد، من صاحب الصورة إلى المستمع. ويجب أن تشتمل الإرشادات على تنبيه للمبحوث الذي معه الصورة بأن لا يري الصورة إلى زميله بأي حال من الأحوال، علما بأن هذه الإرشادات يمكن تقديمها بطريقة شفهية أو مكتوبة، مع ضرورة أن تكون الإرشادات المقدمة متطابقة لكل المبحوثين المشاركين في المهمة(١). وهناك صيغة أخرى لهذه المهمة تسمى الاستنطاق المقيد structured elicitation، حيث يقوم الباحث بوصف صورة للمبحوث يقدم فيها التركيب المستهدف، ثم يقوم المبحوث بوصف صورة أخرى باستعمال نفس التركيب، والهدف من ذلك هو استكشاف القدرات الابتكارية لدى المبحوث(٢).

---

(١) من الأمثلة على استعمال مهمة وصف الصور الدراسة التي قام بها (Trahey & White, 1993)، التي انصب فيها اهتمام الباحثين على نوع الدخل اللغوي اللازم لتعديل القواعد لدى متعلم اللغة الثانية، من خلال تقصي مدى قدرة الشواهد الموجبة على إحداث تغيير في النحو العالمي. وقد أُعطي كل مبحوث (وعددهم ١١ طفلا يتعلمون اللغة الإنجليزية في كندا) صورة كرتون واحدة مكتوب تحتها ظرف (مثل صورة طفل يشاهد التلفاز مكتوب تحتها كلمة بهدوء)، على أن يُطلب من كل مبحوث صناعة جملة باستعمال الظرف الذي يقع أسفل الصورة. وتتكون كل صورة من فعل (الطفل) ومفعول به (التلفاز)، علما بأن هناك أربع صور، اثنتان تشتملان على ظرف الحال، واثنتان تشتملان على ظرف التواتر. وقد استمرت المعالجة أسبوعين من التعرض المكثف للغة الإنجليزية، وقد خضع المبحوثون إلى اختبار قبلي واختبارين بعديين.

(٢) من الأمثلة على استعمال مهمة الاستنطاق المقيد الدراسة التي قام بها (Zyzik, 2006)، التي كان هدفها الكشف عن مشكلة قابلية التعلم المرتبطة بالأفعال البديلة في اللغة الإسبانية. وقد قدم الباحث لكل مبحوث (وعددهم ٥٠ متعلما للغة الإسبانية من الناطقين باللغة الإنجليزية) صورتين تصف أحداثا متشابهة، ولكن من زوايا مختلفة، حيث قام الباحث بوصف الصورة الأولى مقدما مثالا للفعل المستهدف في الدراسة، على أن يقوم المبحوث بوصف الحدث في الصورة الثانية، علما بأن الدراسة

- مهمة تحديد الفروقات

تستعمل في مهمة تحديد الفروقات spot the difference task صور تختلف فيما بينهما في نقاط معينة، بحيث يطلب من المبحوثين العثور على هذه الفروقات. ومن المهم أن تكون الصور مناسبة للمبحوثين من ناحية المفردات، كما يجب ألا يرى المبحوث صورة زميله، كما في مهمة وصف الصورة، وينبغي أيضا أن يعرف كل مبحوث عدد الفروقات المطلوب العثور عليها في الصور. وبما أن هذه المهمة تتطلب مبحوثين اثنين، كل واحد منهما يملك معلومات مختلفة لأجل تبادل هذه المعلومات، فهي تعتبر مهمة ذات اتجاهين two-way task⁽¹⁾. وهناك عدد من الإرشادات التي يجب أخذها بالحسبان عند استعمال مهمة تحديد الفروقات ومهمة وصف الصورة كذلك (Mackey & Gass, 2005):

- البحث عن صور تحتوي على عناصر يسهل وصفها، مع اشتمالها على مفردات يمكن أن تعوق الفهم قليلا؛ ومن ثم تؤدي إلى شيء من النقاش.
- الفصل بين المبحوثين باستعمال أي حاجز، المهم ألا يرى كل مبحوث صورة المبحوث الآخر.
- التأكد من أن الصور تحتوي على أشياء تناسب الوصف، وأن تكون مواقع الأشياء في الصورة مناسبة.

اشتملت على ثمانية أزواج من الأفعال المستهدفة (١٦ صورة)، وأربعة أزواج من الصوارف. وقد قسم الباحث الإجابات إلى صنفين: مناسب وغير مناسب، ثم قسم الإجابات المناسبة إلى صنفين: صحيح ومقبول، والإجابات غير المناسبة إلى صنفين أيضا: غير نحوي وغير ذي صلة.

(١) من الأمثلة على استعمال مهمة تحديد الفروقات الدراسة التي قامت بها (Iwashita, 2003)، حيث استعملت الباحثة مهمتين: مهمة وصف صورة ومهمة تحديد الفروقات، وقسمت المبحوثين (وعددهم ٥٥ متعلما يتعلمون اللغة اليابانية لغة أجنبية) إلى مجموعتين، الأولى انخرطت في مهمة تفاعلية مع ناطق أصلي باللغة اليابانية (المجموعة التجريبية)، والمجموعة الثانية شارك أفرادها في محادثة حرة مع ناطق أصلي باللغة اليابانية (المجموعة الضابطة)، وقد خضع المبحوثون إلى اختبار قبلي واختبارين بعديين (فوري ومؤجل). وقد أظهرت نتائج الاختبارين البعديين تفوق المجموعة الأولى على المجموعة الثانية، مما دفع Iwashita إلى الاعتقاد بأن استعمال المهمات يساعد في تطور القدرة النحوية لدى متعلمي اللغة الثانية.

- التأكد من أن المهمة قادرة على استنطاق المبحوث بالتركيب أو الخاصية اللغوية المستهدفة.
- التأكد من أن المهمة تحتوي على فرص كافية لتحقيق التعديلات التفاعلية والتغذية الراجعة والخرج اللغوي وفقا لأسئلة الدراسة.

- **مهمة الصور المقطعة**

تتمثل مهمة الصور المقطعة jigsaw task في أن لدى كل مبحوث معلومات مختلفة عن الآخرين، فهي مهمة ثنائية الاتجاه. ويجب على المبحوثين لحل المهمة أن يتفاعلوا شفهيا لوضع المعلومات مع بعضها بعضا. ومن الأمثلة على هذه المهمة ما يسمى مهمة الخريطة map task، التي يعطى فيها المبحوثون خريطة تمثل جزءا من مدينة، ويزود كل مبحوث بطريقة شفهية أو مكتوبة بمعلومات مختلفة حول إغلاق الشوارع، بحيث يبين كل واحد لزميله الطرق المغلقة ووقت إغلاقها. وعند الانتهاء من هذا الجزء، يجب على المبحوثين العمل سويا لتحديد أنسب الطرق من نقطة A إلى نقطة B بالسيارة مع مراعاة أن بعض الطرق ستكون مغلقة (Gass & Mackey, 2007). ويمكن تطبيق هذه المهمة بطريقة أخرى، بحيث يعطى المبحوثون خرائط متشابهة، لكنها تختلف في الأماكن المحددة في الخريطة. فعلى سبيل المثال، قد يعطى المبحوث الأول خريطة محددا فيها مواقع المكتبة ومكتب البريد ومكتب البلدية، في حين يعطى المبحوث الثاني خريطة محددا فيها مواقع المدرسة والصيدلية والبنك. والمطلوب من كل مبحوث تحديد مواقع عدد من الأشياء، وعليه أن يسأل زميله ليحدد مواقعها.

- **مهمة الإجماع**

تتضمن مهمة الإجماع consensus task زوجين من المبحوثين أو مجموعة من المبحوثين الذين يجب أن يصلوا إلى اتفاق حول قضية ما (Gass & Mackey, 2007). فعلى سبيل المثال، هناك عشرة أشخاص في جزيرة، وهناك قارب لا يستطيع أن يحمل غير خمسة أشخاص، وتقدم للمبحوث صفات كل شخص، بحيث يجب أن يصل المبحوثون إلى اتفاق حول الخمسة الذين ينبغي أن يصعدوا إلى القارب. وتتميز هذه المهمة بأنها تسمح بنقاش

غير محدود على عكس المهمات الأخرى، إلا أنها لا تضمن أن يكون هناك تفاعل، فبعض المبحوثين قد لا يشارك في النقاش إطلاقا، وبعضهم قد يقضي دقائق معدودة في تحديد الأشخاص الخمسة دون أي تفصيل. ورغم ذلك، من المهم أن تكون الإرشادات واضحة وتشجع المبحوثين على المشاركة؛ إذ يمكن على سبيل المثال أن يؤدي كل مبحوث دور أحد الأشخاص في الجزيرة ويجادل في حق ذلك الشخص بالصعود للقارب(١).

ومن أنواع مهمة الإجماع ما يسمى مهمة إعادة صياغة النص dictogloss task (Swain & Lapkin, 2000)، وفيها يعمل المبحوثون معا لإعادة بناء نص سبق أن قرئ عليهم. ويمكن اختيار النص وفقا للمحتوى أو المفردات أو تراكيب لغوية معينة. ويقوم عادة الباحث بقراءة النص بصوت مرتفع وبسرعة طبيعية مرتين، ويمكن أن يسجل المبحوثون بعض الملحوظات في القراءة الأولى أو الثانية أو كلتيهما، علما بأنه يصعب على المبحوث كتابة كل شيء، بسبب أن النص يقرأ بسرعة طبيعية. ويقوم المبحوثون، بعد الانتهاء من القراءة، بالعمل معا في مجموعات زوجية أو مجموعات صغيرة لإعادة بناء النص مع المحافظة على المعنى الأصلي(٢).

---

(١) من الأمثلة على استعمال مهمة الإجماع الدراسة التي قام بها (Slimani-Rolls, 2005) لأجل تقصي أثر نوع المهمة في زيادة حجم النقاش المنصب على المعنى؛ ولذا فقد كلفت المبحوثين (وعددهم ٢٠ طالبا يتعلمون اللغة الفرنسية) بأداء ثلاث مهمات: المهمة الأولى مهمة إجماع تتضمن تفاعل المبحوثين فيما بينهم للوصول إلى إتفاق فيما يخص تحديد إستراتيجيات تسويقية لمطعم جديد في باريس، والمهمة الثانية مهمة تبادلية أحادية الاتجاه تتضمن قيام أحد المبحوثين بوصف شخص مشهور معجب به لزميله، أما المهمة الثالثة فهي مهمة تبادل معلومات ثنائية الاتجاه تتضمن قيام المبحوثين بتبادل المعلومات لأجل إتمام ترتيب طاولة في البيت. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مهمة تبادل المعلومات ثنائية الاتجاه تفوقت على المهمتين الأخريين في إحداث التعديلات التفاعلية في كلام المبحوثين.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قامت بها (Swain & Lapkin, 2000)، التي كان هدفها مقارنة استعمال اللغة الأولى من قبل عدد من متعلمي اللغة الفرنسية في البرامج الانغماسية، حيث طُلب من المبحوثين أداء مهمتين: الأولى مهمة إعادة صياغة النص، حيث استمع المبحوثين إلى ناطق أصلي وهو يقص قصة، ثم طُلب من كل طالبين بناء قصة مكتوبة، والمهمة الثانية مهمة تتابع الصور، حيث قدمت لكل مجموعة زوجية مجموعة من الصور المتتابعة تصف نفس القصة، ثم طُلب منهم إنتاج نص مكتوب يحكي القصة.

- **مهمة إتمام القصص**

تعتبر مهمة إتمام القصص story-completion task، التي تسمى أيضا المهمات السردية narrative task، من المهمات ثنائية الاتجاه (Gass & Mackey, 2007). ويتم في هذه المهمة إعطاء المبحوثين أجزاء من قصة على شكل صور أو أجزاء مكتوبة مع بعض الإرشادات، بحيث يعمل المبحوثون سويا لإتمام القصة. ولإتمام القصة، يقوم كل مبحوث بالتناوب بوصف الصورة التي بحوزته للوصول إلى إجماع حول كيفية ترتيب الصور والأحداث⁽¹⁾. وكما هو الحال في مهمة وصف الصور، ينبغي أن تكون الصور مناسبة لمستوى المبحوثين من ناحية المفردات، إضافة إلى ضرورة حث المبحوثين على تجنب مشاهدة الصور التي بحوزة الآخرين. ويمكن أيضا أن يقوم الباحث بتقديم بداية القصة ثم يُطلب من المبحوث إكمال القصة، بمعنى أن ينهي المبحوث القصة بالطريقة التي يرى أنها مناسبة، مع تحديد الوقت المسموح به للمبحوث ليكمل القصة.

حكاية القصص

تعتمد أداة حكاية القصص story telling أو إعادة حكاية القصص story retelling على مجموعة من المصادر التي تستعمل مثيرات، فعلى سبيل المثال يمكن عرض فيديو قصير على المبحوثين أو مجموعة من الصور، ثم يُطلب منهم سرد القصة التي سمعوها أو شاهدوها⁽²⁾. ومن المتطلبات الأساسية أن يتأكد الباحث أن التركيب المستهدف سوف

---

(١) من الأمثلة على استعمال مهمة إتمام القصص الدراسة التي قام بها (Foster & Skehan, 1996) لأجل دراسة أثر نوع المهمة وتخطيطها في أداء متعلمي اللغة الثانية، حيث قسم الباحثان المبحوثين (وعددهم ٣٢ متعلما للغة الإنجليزية لغة أجنبية)، إلى ثلاث مجموعات (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة)، مع تقسيم أفراد كل مجموعة إلى مجموعات زوجية وتكليفهم بأداء ثلاث مهمات من بينها مهمة إتمام القصة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مهمة إتمام القصة أدت إلى مستوى عال من التعقيد اللغوي، في مقابل مستوى منخفض من الطلاقة والسلامة اللغوية.

(٢) من الأمثلة على استعمال هذه الأداة الدراسة التي قام بها (Flanigan, 1995)، حيث استعمل قصة مصورة دون كلمات لحث المبحوثين على إعادة حكاية القصة التي شاهدوها بالصور لقياس قدرة

ينتج بنسب كافية، علما بأن هذه الأداة تعطي المبحوث حرية ليستعمل أي تراكيب تعبر عن المعنى المقصود إما من خلال التفضيل أو التجنب (Mackey & Gass, 2005)⁽١⁾. ويرى (Bardovi-Harlig, 2000) أن من إيجابيات هذه الأداة أن تتابع الأحداث في القصة معروف للباحث، مع إمكانية مقارنة هذه السرديات بين المبحوثين، كما أن تكرار المهمة قد يشجع بعض المبحوثين على إنتاج مقاطع لغوية طويلة، إلى جانب إمكانية إحداث تغييرات في محتوى القصة. بالمقابل، هناك بعض السلبيات من أهمها أن هناك تفاوتا ملحوظا في عدد المصوغات tokens التي ينتجها المبحوثون، وهناك أنواع معينة من المسانيد predicates تتكرر أكثر من غيرها. وللتعامل مع هذه المشكلة يلجأ بعض الباحثين إلى استعمال أدوات أخرى مثل اختبار التتمة مع هذه الأداة.

ضم الجمل

تعتبر أداة ضم الجمل sentence combining طريقة لاستنطاق المبحوث بجمل مركبة compound sentences؛ ولذا شاع استعمالها في بحوث جملة الصلة في اللغة الإنجليزية، التي تدرس قدرة المبحوث على ربط جمل الصلة بعضها ببعض (Gass & Mackey, 2007)⁽٢⁾. ويتم في هذه الأداة تقديم جملتين (أو أكثر) للمبحوث (هذا الولد هو أخي، وهذا الولد يجري) ومن ثم يطلب من المبحوث ضم الجملتين مع بعضهما، مع توقع أن تشتمل الجملة الجديدة على أداة صلة بحيث تصبح (هذا الولد الذي يجري هو أخي). وهناك

المبحوثين على استعمال الإحالة. ومن الأمثلة أيضا الدراسة التي قام بها (Jin, 1994)، حيث استعمل الباحث فيلم كرتون صامت لحث المبحوثين على إعادة حكاية القصة باللغة الصينية.

(١) يستعمل في حكاية القصص كتاب مصور مشهور باللغة الإنجليزية اسمه: Frog, where are you (Mayer, 1969)، مذكور في O'Shannessy, 2014)، حيث استعمل من قبل كثير من الباحثين لتقصي استعمال تراكيب لغوية مختلفة مع الكبار والصغار. وملخص القصة أن الضفدع الذي يخص الطفل هرب من غرفة نوم الطفل، وقام الطفل ومعه كلبه بالبحث عن الضفدع.

(٢) تستعمل هذه الطريقة أيضا في تدريس القواعد، فهي تعتبر تدريبا لغويا يمارس من خلاله متعلمو اللغة صياغة الجملة.

خيارات متعددة لتطبيق هذه الطريقة: أولا يمكن تقديم جملتين للمبحوث مع وضع خط تحت إحدى الكلمات في إحدى الجملتين كمثير يساعد في دمج الجملتين، مثل (الكعكة كانت لذيذة، الكعكة كانت من الفانيلا) فيقوم المبحوث بضم الجملتين على النحو الآتي (كعكة الفانيلا كانت لذيذة). ثانيا يمكن تقديم جملتين للمبحوث مع وضع كلمة بين قوسين في نهاية الجمل كمثير يساعد في دمج الجملتين، مثل (سقط الولد من الكرسي. فقد الولد توازنه. (بسبب)) فيقوم المبحوث بضم الجملتين على النحو الآتي (فقد الولد توازنه بسبب سقوطه من الكرسي)(١).

---

(١) من الأمثلة على استعمال مهمة ضم الجمل الدراسة التي قامت بها (Gass, 1980، مذكور في Gass & Mackey, 2007) التي كان هدفها دراسة اكتساب جميلة الصلة باستعمال نظرية الوصول الهرمي، حيث طُلب من المبحوثين (وعددهم ١٧ فردا) أداء ثلاث مهمات، أحدها مهمة ضم الجمل المصممة لجمع بيانات تتعلق بأداء المبحوثين من خلال دفعهم لإنتاج جمل تتضمن جميلة الصلة. وقد قدم للمبحوثين ١٢ جوزا من الجمل، حيث طُلب منهم ضمها مع بعضها بعضا باستعمال جميلة الصلة على النحو الآتي:

The boy fell. (سقط الولد) The boy came (جاء الولد)
The boy fell. (سقط الولد) I saw the boy (شاهدت الولد)
The boy fell. (سقط الولد) I gave the boy cookies (أعطيت الولد بسكويت)
The boy fell. (سقط الولد) I talked with the boy (تحدثت مع الولد)
The boy fell. (سقط الولد) The boy’s dog is cute (كلب الولد ظريف)
The boy fell. (سقط الولد) I am taller than the boy (أنا أطول من الولد)
I saw the boy. (شاهدت الولد) The boy fell (سقط الولد)
I saw the boy. (شاهدت الولد) I like the boy (يعجبني الولد)
I saw the boy. (شاهدت الولد) I gave the boy cookies (أعطيت الولد بسكويت)
I saw the boy. (شاهدت الولد) I talked with the boy (تحدثت مع الولد)
I saw the boy. (شاهدت الولد) The boy’s dog is cute (كلب الولد ظريف)
I saw the boy. (شاهدت الولد) I am taller than the boy (أنا أطول من الولد)

تتمة الخطاب

تعتبر أداة تتمة الخطاب discourse completion test من أكثر أدوات جمع البيانات استعمالا في البحوث التداولية، وهي مفيدة إذا كان الباحث يهدف إلى دراسة الأفعال الكلامية مثل الاعتذار والرفض والدعوات (Roever, 2015). وأكثر استعمالات تتمة الخطاب في الكتابة، بحيث يعطى المبحوث وصف لموقف يتطلب استعمال الأفعال الكلامية، ويكون هناك فراغ بعد الوصف المطلوب من المبحوث تكملته، حيث تتكون أداة تتمة الخطاب من مثير سياقي، يتبعه فراغ يقوم المبحوث بتعبئته. والمثير عبارة عن وصف لموقف معين يحدث فيه التفاعل المتخيل والمحاور المتخيل كذلك. ويتفاوت حجم المعلومات الذي يحتويه المثير، مع ضرورة وضوح دور المشارك، وأن يكون الموقف مألوفا لديه. ويمكن أيضا أن يسبق الفراغ جملة افتتاحية من قبل المحاور المتخيل، ويتبعه (أي الفراغ) رد من المحاور المتخيل⁽¹⁾.

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Beebe & Takahashi, 1989)، حيث يصف الباحثان موقفا يمثل مدى كون اختلاف مكانة الأفراد عاملا مهما عند محاولة تقديم معلومات محرجة لشخص ما:

أنت تعمل مديرا تنفيذيا تتحدث إلى مساعدك، الذي سوف يستقبل بعض الضيوف المهمين الذين سيصلون بعد قليل، لكن رائحة فمه كريهة.

أما إذا كان الباحث يريد أن يجبر المبحوث على إجابة محددة، فمن الممكن أن يضع الباحث مكان الاستجابة المطلوبة بين جملتين، كما في المثال التالي الذي يهدف فيه الباحث إلى استنطاق المبحوث بالفعل الكلامي الرفض:

العامل: كما تعرف فقد مر علي الآن سنة وأنا أعمل هنا، وأنا أعرف أنك راض عني. وأنا استمتع بالعمل، ولكن حتى أكون صادقا معك أرغب في زيادة راتبي.

العامل: إذا أعتقد أنني يجب أن أبحث عن عمل آخر.

وتتميز هذه الأداة بسهولة إجرائها، كما وجد (Beebe & Cummings, 1995) أن البيانات المستقاة من هذه الأداة متسقة مع الكلام الحادث طبيعيا، رغم أنها تنتج لغة أقصر ولا تغطي جميع الاحتمالات كما في البيانات المحكية الطبيعية. علاوة على ذلك، هذه الأداة قد لا تسمح للباحث للنفاذ إلى العوامل الشخصية والسياقية التي تظهر في المحادثات الطبيعية. أما ما يتعلق بعدد المواقف التداولية التي يمكن تطبيقها في دراسة واحدة، فيرى (Roever, ٢٠١٥) أن العدد يجب ألا يتجاوز ٢٠ موقفا تجنبا للإرهاق(١).

وتعتبر العلاقة مع المحاور المتخيل مهمة، ويحدد (Brown & Levinson, 1987، مذكور في Roever, 2015) ثلاثة عوامل تؤثر في هذه العلاقة يجب على الباحث أخذها بالحسبان

---

(١) قامت (Glaser, 2009) بإجراء دراسة حول اكتساب الكفاية التداولية (الفعل الكلامي الخاص بالمخالفة) عند متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية مقارنة بالناطق الأصلي. وقد استعملت الباحثة أداة تتمة الخطاب تتضمن عشرة مواقف، بحيث تتضمن الأداة وصفا مكتوبا للسيناريو الاجتماعي متبوعا بدور كلامي يجب على المبحوث الرد عليه. كما وضعت الباحثة خيارا آخر هو (لا أود أن أقول أي شيء) يتيح للمبحوث عدم الرد على الموقف إذا كان لا يستطيع الرد، إلى جانب فراغ يسجل فيه المبحوث رأيه في الموقف أو في الجواب. وسوف نعرض في الجدول الآتي خمسة من المواقف التي اشتملت عليها هذه الدراسة.

سيناريو	الموقف	الدور الكلامي الذي يجب على المبحوث الرد عليه
١	ينوي صديقك Josh شراء قميص غير جميل، وهناك صديق آخر اسمه Janet يشجعه على ذلك	ينبغي أن تشتري هذا القميص، فهو يبدو جميلا عليك
٢	أثناء مناقشة صفية، يزعم أحد زملائك في الصف أن عدد الولايات الأمريكية ٥٢ ولاية	ليس هناك دور محدد، الاكتفاء بوصف الموقف
٣	يقترح أحد المعلمين طريقة بحثية لإجراء مشروع بحثي، وهي طريقة سبق أن قام أحد الطلاب بتجريبها ولم تكن ناجحة	ما رأيك بهذه الفكرة؟ أعتقد أنك ينبغي أن تجربها
٤	صاحب البيت يخبر المستأجر بطريق الخطأ بأنه لم يدفع أجرة هذا الشهر	لم تدفع أجرة هذا الشهر بعد.
٥	استمتع المشارك بالفيلم الذي شاهده، لكن صديقه كان له راي مختلف تماما	هذا الفيلم كان مملا، أعتقد أن الممثلين لم يؤدوا أدوارهم جيدا على الإطلاق

عند تصميم أداة تتمة الخطاب. العامل الأول علاقات القوة والنفوذ بين المجيب والمحاور المتخيل، وهي على ثلاثة مستويات: أن يكون المحاور المتخيل أعلى نفوذا كأن يكون المحاور المتخيل معلما أو رئيسا في العمل أو أستاذا في الجامعة أو ضابط شرطة، أو أقل نفوذا كأن يكون المجيب مديرا لمحل يخاطب أحد العاملين لديه أو أستاذا جامعيا يخاطب أحد طلابه، أو أن يكون على درجة متساوية مع المجيب كأن أن يكونا صديقين.

العامل الثاني المسافة الاجتماعية بين المحاور المتخيل والمجيب، وهي أيضا على ثلاثة مستويات: أن تكون المسافة منخفضة بينهما، عندما يكون المجيب يعرف المحاور المتخيل معرفة جيدة، أو أن تكون المسافة مرتفعة، عندما يكون المجيب لا يعرف المحاور المتخيل إطلاقا مثل أن يقابل شخصا في حافلة، أو أن تكون المسافة متوسطة بينهما، عندما يكون المجيب لا يعرف المحاور المتخيل معرفة شخصية، لكنه يشترك معه في بعض الصفات، كأن يكون زميلا في قسم آخر في الجامعة أو طالبا في نفس القسم لكنه لم يسبق أن تحدث معه.

العامل الثالث مقدار العبء على المحاور، وهو يتفاوت حسب أنواع الكلام، فعلى سبيل المثال في وظيفة الطلب، يكون العبء على المحاور منخفضا عندما يطلب شخص من شخص آخر مبلغا منخفضا، أما إذا طلب مبلغا كبيرا من المال يكون العبء على المحاور مرتفعا. ويعتمد العبء في وظيفة الاعتذار على مقدار الأذى الذي لحق بالمحاور، فإذا كان الاعتذار عن كسر شيء رخيص أو الاصطدام بالمحاور دون حدوث أي إصابة فالعبء هنا منخفض، أما إذا كان الاعتذار عن كسر شيء ثمين أو الاصطدام بالمحاور بشكل أدى إلى سقوطه على الأرض فالعبء هنا مرتفع.

وتتأثر العوامل الثلاثة السابقة بالعوامل الثقافية مثل العمر والجنس؛ ولذا ينبغي للباحث قبل جمع البيانات التأكد من المتغيرات السياقية المناسبة لعينة الدراسة.

تمثيل الدور

هناك نوعان من تمثيل الدور role play: تمثيل دور مقيد وتمثيل دور غير مقيد. ويشبه تمثيل الدور المقيد closed role play أداة تتمة الخطاب لكنه بطريقة شفهية، حيث يقدم للمبحوث موقفا ويطلب من المبحوث الاستجابة بدور كلامي واحد. بالمقابل، يتضمن تمثيل الدور غير المقيد open role play تفاعلا بين اثنين أو أكثر من المحاورين استجابة لموقف محدد. ويعاب على تمثيل الدور المقيد أنه لا يعكس البيانات الحادثة طبيعيا، في حين يعكس تمثيل الدور غير المقيد البيانات الطبيعية بشكل أكبر، رغم أنه يحدث في بيئة غير طبيعية مما يجعله عرضة لنفس الصعوبات التي تواجه تمثيل الدور المقيد (Gass & Houck, 1999).

وتنطبق على أداة تمثيل الدور العوامل الثلاثة التي ذكرناها في أداة تتمة الخطاب (علاقات القوة، والمسافة الاجتماعية، والعبء على المحاور). وبما أن تمثيل الدور يستغرق وقتا أطول ويؤدي إلى إرهاق المبحوث، فإن عدد المواقف عادة ما يكون قليلا لا يتجاوز ستة مواقف. ولعل أكثر الفروقات أهمية بين تمثيل الدور وتتمة الخطاب أن تمثيل الدور يتضمن محادثات مطولة بين المحاور والمبحوث، وهذا ينعكس على طبيعة الحديث الذي يمتد إلى أدوار كثيرة، ويشبه البيانات المستقاة من المحادثات الطبيعية أكثر من تتمة الخطاب⁽¹⁾.

---

(١) من الأمثلة على استعمال تمثيل الدور الدراسة التي قام بها (Turnbull, 2001)، حيث قام الباحث بجمع بيانات تتعلق بوظيفة الرفض باستعمال طرق مختلفة لأجل قياس مناسبة أدوات جمع البيانات (من بينها تمثيل الدور) المتصلة بالتداولية. وقد قام كل مبحوث، أثناء تأدية تمثيل الدور بالمشاركة مع الباحث، بتخيل نفسه في موقف معين، علما بأنه كان هناك شاشة تفصل بين الباحث والمبحوث، حيث يتظاهر الباحث بأنه يجري مكالمة هاتفية مع المبحوث ليطلب شيء ما، مع تسجيل الحوار واستنساخه فيما بعد. وقد قام Turnbull بمقارنة وظيفة الرفض التي حدثت بهذه الطريقة مع الرفض الحادث طبيعيا. وقد أظهرت نتيجة الدراسة أنه على الرغم من أن الرفض في تمثيل الدور كان طويلا ومتكررا، فهو يشبه إلى حد كبير الرفض الأصيل.

إضافة إلى ذلك، يعتمد تمثيل الدور على استعمال اللغة لا على المعرفة اللغوية؛ لأن المبحوث ينبغي أن ينتج اللغة تحت ضغوط المواقف التواصلية وقيودها، رغم أن تمثيل الدور يختلف عن المحادثات الطبيعية من عدة نواح. فالمبحوث في تمثيل الدور على وعي بطبيعة تمثيل الدور الذي يعتمد على الاستثارة، كما أن دافعية المبحوث تختلف عن دافعية المحاور في المحادثات الطبيعية، إضافة إلى أن تمثيل الدور ينفذ في سياقات مقيدة حتى يتمكن الباحث من تسجيل المحادثة، مما يزيل بعض آثار العوامل الطبيعية مثل الأصوات المصاحبة والتلميحات البصرية ونحو ذلك⁽¹⁾.

السرد المستنطق

تستعمل أداة السرد المستنطق elicited narratives كثيرا في بحوث اللسانيات الاجتماعية والتداولية. وقد أظهرت بعض البحوث (Newton & Kennedy, 1996) أن الأفنون الخطابي discourse genre المتعلق بمهمة معينة (مثل الوصف أو السرد أو الإقناع) يمكن أن يؤثر في اختيارات مستعمل اللغة إلى حد ما. وبناء على ذلك، يشدد (Bygate, 1999) على أن نوع المهمة يمكن أن يخلق الظروف التي تجبر مستعمل اللغة على تحقيق الوضوح في مجالات معينة من المعنى، مما يؤدي بالمتحدث إلى التركيز على استعمال خصائص لغوية معينة. فعلى سبيل المثال، قد يحتاج المتعلم، الذي يسعى إلى إيصال معلومات سردية دقيقة لمحاوره، إلى النفاذ إلى معارف تداولية في اللغة الثانية باعتبارها وسيلة لإنتاج لغة صحيحة. وقد شُخص الاعتلال أو الضعف التداولي في بحوث اللغة الأولى من خلال خلق سياقات تستلزم من المتحدث استعمال نوع معين من اللغة للتعبير عن الوظائف التداولية⁽²⁾.

---

(١) يمكن تطبيق تمثيل الدور مع الأطفال باستعمال الدُمى المتحركة (O'Shannessy, 2014)، حيث يمكن للباحث أن يستعمل دمى بخصائص مختلفة ليجعل الطفل يستجيب بطرق معينة، كأن تمثل الدمية رجلا أو امرأة أو شخصا كبيرا أو صغيرا؛ إذ يمكن أن يقوم الطفل بدور الدمية أو يستمع إلى الدمية ويحكم على كلامها.

(٢) من الأمثلة على استعمال هذه الأداة الدراسة التي قامت بها (Kouritzen, 1999)، لأجل تقصي ظاهرة فقدان اللغة لدى خمسة مبحوثين يعيشون في كندا، حيث اعتمدت على التاريخ الحياتي من خلال قيام كل مبحوث بإعادة بناء سردي لخبراتهم الفردية.

ومع أن الطلب من المتحدث أن ينخرط في نوع معين من التواصل قد يساعد في استعمال تراكيب وصيغ معينة، إلا أن المتحدث قد يتجنب استعمال اللغة التي لا يجيدها تماما؛ إذ لا يمكن أن يفترض الباحث دائما أن خصائص لغوية معينة تعتبر حاسمة لإتمام المهمة (Loschky & Bley-Vroman, 1993). ومن العوامل ذات الصلة الوقت المخصص للتخطيط، فهل ينبغي على الباحث الحصول على السرد بعد تزويد المبحوث بالمثير مباشرة، أم يجب إعطاء المبحوث بعض الوقت للتفكير؟

وتعتبر المقابلة من أكثر الطرق شيوعا في إثارة السرد في بحوث اللسانيات الاجتماعية. وتجرى المقابلة وجها لوجه، شخص مقابل شخص، وهي تتميز بأنها تزودنا ببيانات تحادثية غير معدلة، رغم أن هناك من يرى (Milroy & Gordon, 2003) أن هذا النوع من المقابلات لا يمثل الحديث الطبيعي لمن تجرى معه المقابلة؛ وذلك لأن من يجري المقابلة شخص غريب عن الخاضع للمقابلة؛ ومن ثم فالسرد المستنطق قد لا يعكس أنماط الكلام الطبيعية لدى المبحوث. وهناك عدد من المسائل التي يجب أخذها بالحسبان عند تطبيق المقابلة لأغراض السرد. أولا يجب قبل إجراء المقابلة معرفة حجم الوقت اللازم لجمع كمية كافية من البيانات، فزمن المقابلة يتفاوت كثيرا حسب نوع البيانات المطلوبة. ثانيا إذا كان الهدف هو الحصول على سرد طويل، فيجب اختيار الأسئلة بعناية كبيرة من خلال التفكير في الموضوعات التي تعتبر مشوقة ومثيرة للمبحوث، فالمبحوثون يتفاوتون في الموضوعات التي تسترعي انتباههم بناء على أعمارهم وخلفياتهم الثقافية. ثالثا يجب على الباحث أن يدرك أن المقابلات التي تهدف إلى الحصول على محتويات متنوعة أقل فاعلية من أدوات الاستنطاق الأخرى مثل إعادة حكاية القصص. فاستجابات الأفراد تتفاوت كثيرا عندما يقومون بحكاية قصصهم الشخصية حتى وإن استعمل الباحث نفس الأسئلة مع جميع المبحوثين (Schiffrin, 1996).

وهناك عدد من الطرق التي يمكن استعمالها في استنطاق المبحوث بالقصص والمقاطع المطولة من الحديث، من أهمها:

١. **فيلم صامت**[١]: يشاهد المبحوث فلما صامتا قصيرا (من دقيقتين إلى ٤ دقائق) ثم يقوم بإعادة حكاية الفيلم، وهناك عدد من المسائل التي يجب أخذها بالحسبان:

- يجب أن يكون الفيلم محايدا من الناحية الثقافية إذا كان المبحوثون من متعلمي اللغة الثانية.
- يجب ألا يكون الفيلم قصيرا جدا أو طويلا جدا، فإذا كان قصيرا جدا قد لا يكون هناك أحداث كافية، وإذا كان طويلا جدا قد لا يتمكن المبحوث من استدعاء الأحداث.
- يجب أن يدرك المبحوث أنه يحكي الفيلم لشخص لم يشاهد الفيلم من قبل.

وهناك أيضا تفاوت في تطبيق هذه الأداة، فهل يقوم المبحوث بإعادة حكاية ما شاهده اثناء عرض الفيلم أم بعد الانتهاء تماما من الفيلم؟ وهل يقوم المبحوث بحكاية الفيلم بطريقة شفهية أم مكتوبة؟

٢. **مقاطع من فيلم**[٢]: هناك نوع من الأفلام لا تحتوي على محادثات كثيرة (Skehan & Foster, 1999)، حيث يمكن استعمالها بنفس الطريقة السابقة من خلال كتم

---

(١) من الأمثلة على استعمال الفيلم الصامت لأجل السرد الدراسة التي قام بها (Von Stutterheim & Nuse, 2003)، التي كان هدفها تقصي الطريقة التي يستعملها الأفراد المنتمين إلى خلفيات لغوية مختلفة (ناطقين بالإنجليزية والعربية والألمانية) في إعادة حكاية قصة فيلم صامت. وقد قام كل مبحوث بإخبار القصة التي شاهدها في الفيلم (كان مدته ٧ دقائق) إلى محاور آخر لم يشاهد الفيلم أثناء عرضه، كما قام كل مبحوث في الجزء الثاني من الدراسة بوصف ما حدث من خلال عرض كرتوني على الحاسب الآلي.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قامت بها (Gass, Mackey, Alvarez-Torres & Fernandez-Garcia, 1999)، التي كان هدفها تقصي أثر تكرار المهمة في قدرة المبحوثين على إعادة حكاية مقطع من فيلم شبه صامت، حيث إن بعض المقاطع كانت تشتمل على لغة محكية، لكن الباحثين اختاروا أمثلة يمكن إزالة الصوت منها دون أن يؤثر ذلك في فهم الأحداث. وقد قُسّمت العينة (عدد من متعلمي اللغة الإسبانية من الناطقين باللغة الإنجليزية) إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وقد شاهد أفراد المجموعة الأولى نفس المقطع ثلاث مرات، والمرة الرابعة شاهدوا مقطعا مختلفا، في حين شاهد أفراد المجموعة الثانية أربعة مقاطع مختلفة، أما المجموعة الضابطة فقد شاهد أفرادها المقطعين الأول والرابع. وقد كانت المهمة المطلوبة في جميع الحالات حكاية القصة باللغة الإسبانية، وقد تبين أن لتكرار المهمة أثر في السلامة النحوية والتعقيد الدلالي.

الصوت. ويجب هنا عدم حذف بعض الحوارات الأساسية في الفيلم؛ لأن ذلك قد يمنع المبحوث من فهم القصة فهما تاما(١).

ومن المشكلات التي تعاني منه هذه الأداة أن المبحوث قد يختار استعمال صيغ وتراكيب غير تلك المستهدفة، ومن الأمثلة على ذلك دراسة كان هدفها استنطاق المبحوثين بالزمن الماضي في اللغة الإسبانية (Gass & Mackey, 2005 رظنا)، حيث عرض الباحث على المبحوثين صورة ليشاهدوها لمدة دقيقة، ثم أخفى الصورة وقام بقراءة الإرشادات بوصفها محفزا لسرد الأحداث من قبل المبحوثين، وقد أظهرت السجلات المستنسخة أن كثيرا من المبحوثين لم يستعملوا الزمن الماضي إطلاقا. وهناك عدد من المسائل التي يجب أخذها بالحسبان عند استعمال هذه الأداة:

- ينبغي إعطاء المبحوث وقتا للتخطيط، مع التفكير في حجم الوقت الذي يمكن إعطاؤه للمبحوث.
- إذا سمح للمبحوث بوقت للتخطيط، هل يسمح له بتسجيل بعض الملحوظات؟ وهل يسمح للمبحوث باستعمالها أثناء السرد؟
- كيف يمكن استنطاق المبحوث ببعض الصيغ والتراكيب اللغوية؟

---

(١) يمكن تطبيق السرد المستنطق مع متعلمي اللغة الثانية بطرق مختلفة، حيث يمكن أن يطلب الباحث من المبحوث حكاية قصة حول حدث في الماضي أو حول خطط مستقبلية. فعلى سبيل المثال، من المكن أن يطرح الباحث الأسئلة التالية:
– أخبرني ماذا فعلت أمس.
– أخبرني كيف تقضي يوما عاديا.
– أخبرني كيف تفضل أن تقضي وقت فراغك.
– حدثني عن المدينة التي تعيش فيها.
– حدثني عن خططك بخصوص الإجازة الصيفية.

رابعا أدوات الاستجابات التلقينية

لا تعتمد أدوات الاستجابات التلقينية على الإنتاج اللغوي للمبحوثين سواء أكان إنتاجا طبيعيا (أو شبه طبيعي) أم مستنطقا، بل تعتمد على استجابات المبحوث لأسئلة تعرض عليه تهدف إلى الكشف عن المعرفة اللغوية لديه، حيث يرى الباحثون الذين يدعمون استعمال أدوات الاستجابات التلقينية أن عدم استعمال تركيب أو تعبير معين من قبل المبحوث لا يعني بالضرورة أنه لا يعرف هذا التركيب أو التعبير. علاوة على ذلك، هناك عوامل أخرى (مثل تجنب استعمال تعبيرات أو تراكيب بعينها، والتعقيد الصوتي، وصعوبة استدعاء المعلومات من الذاكرة) قد تمنع المبحوث من استعمال تركيب أو تعبير بعينه، كما أن استعمال التعبيرات المسكوكة(١) ربما يعكس قدرة الحفظ عند المبحوث لا المعرفة اللغوية نفسها، ولهذه الأسباب يلجأ بعض الباحثين إلى استعمال أدوات الاستجابات التلقينية (Ionin & Zyzik, 2014). ولعل أكثر استعمالات أدوات الاستجابات التلقينية في البحوث التجريبية (وشبه التجريبية)، حيث يتم توظيفها مقاييس قبلية وبعدية (انظر مبحث الطريقة التجريبية، الفصل الثالث)(٢).

إضافة إلى ذلك، تمثل البيانات الطبيعية أو التلقائية العفوية ما يعتقد المبحوث بصحته أو قبوله سواء أكان ذلك في لغته الأولى أم في اللغة الثانية، لكنها لا تكشف عما هو غير مقبول عند المبحوث، وهو من الجوانب المهمة في القدرة اللغوية؛ ولذا لا تشتمل أدوات الاستجابات التلقينية على إنتاج لغوي تلقائي، وإنما يقدم للمبحوث

---

(١) هناك ظاهرة في الاستعمال اللغوي وهي استعمال التعبيرات المسكوكة الجاهزة التي يقوم مستعمل اللغة بحفظها وتخزينها في الذاكرة واستعمالها عند الحاجة في المواقف التواصلية مثل: كيف الحال؟ كيف الصحة؟ فهي تعبيرات تحفظ دون أن يقوم مستعمل اللغة بتحليلها إلى مكوناتها.

(٢) تستعمل كثير من أدوات الاستجابات التلقينية في بحوث اللسانيات النفسية، التي تهدف إلى تقصي كيف يعالج المتحدث اللغة ويستعملها، فالتركيز ينصب على آليات استعمال اللغة. وتستعمل أيضا على وجه الخصوص في الدراسات التي تقع تحت مظلة المذاهب الشكلانية في اكتساب اللغة، التي من أهمها نظرية النحو العالمي لـChomsky.

فيها مثير يجب أن يرد عليه بطريقة ما، أو يطلب منه استيعاب أو إنتاج جمل منفصلة. فهي وسيلة للكشف عن رأي المبحوث في جوانب لغوية معينة، أو وسيلة للكشف عن طبيعة المعالجة اللغوية. وهناك عدد كبير من الأدوات التي تستعمل لجمع هذا النوع من البيانات في بحوث اللسانيات التطبيقية، وسنستعرض بعضا منها كما هو موضح في الجدول الآتي

جدول رقم ٢,٤ أدوات الاستجابات التلقينية

أدوات الاستجابات التلقينية	
• الاختبارات اللغوية	• متابعة حركة العين
• اختبار الصحة النحوية	• مهمة ستروب
• مهمات التفضيل	• عرض الفيديو
• المحاكاة المستنطقة	• المظهر المتجانس
• التقييم الرتبي	• مهمة التسمية
• الحكم على القيمة الحقيقية	• مهمة تداخل الصورة مع الكلمة
• المقياس التركيبي للثنائية اللغوية	• مهمة صدر الجملة
• مهمة مراقبة الكلمة	• الحكم على الفصيلة الدلالية
• تطابق الجمل	• مهمات بيبودي للمفردات المصورة
• تفسير الجمل	• مهمة الاستدعاء المباشر المكتوب
• النافذة المتحركة	• أدوات قياس الوعي الصواتي
• تداعي المفردات	• مهمة إشفار الكلمات
• الإنعاش	• مهمة استنباط معاني الكلمات
• القرار الدلالي	
• تعيين الهوية	

الاختبارات اللغوية

تعتبر الاختبارات اللغوية language tests بشتى أشكالها وصورها من أكثر أدوات جمع البيانات اللغوية استعمالا في بحوث اللسانيات التطبيقية، ويمكن لأي باحث أن يستعمل

اختبارا لغويا معياريا أو يصمم هو بنفسه الاختبار المناسب لدراسته. والاختبار اللغوي قد يكون اختبارا عاما يقيس الكفاية اللغوية بمجملها، أو أن يكون اختبارا محدودا مقتصرا على قياس مهارة أو جزء من مهارة. وتستعمل الاختبارات اللغوية لقياس الكفاية اللغوية عند مستعملي اللغة ومتعلميها في المهارات الأربع⁽¹⁾.

ولعل من أكثر أنواع الاختبارات استعمالا في بحوث اللسانيات التطبيقية اختبارات فهم المسموع والمقروء، حيث تمثل الدرجات المستقاة من اختبارات الاستماع/القراءة بيانات أساسية يمكن من خلالها قياس النمو في قدرة الاستماع/القراءة مع مرور الزمن أو بعد الخضوع لعملية تعليمية. كما يمكن استعمال الاختبارات لتحديد مستوى كفاية الاستماع/القراءة لدى المبحوثين في الدراسات التي تكون فيها الكفاية اللغوية إحدى المتغيرات. فالاختبارات قد تكون معيارا أكثر موضوعية في تحديد مستوى الكفاية اللغوية من المستوى الدراسي للطالب أو قياس المعلم لمستوى الطلاب.

ومن إيجابيات اختبارات الاستماع باعتبارها مقياس للاستيعاب للأغراض البحثية أنها غير مكلفة وسهلة التطبيق مع المجموعات الكبيرة. بالمقابل فإن أكثر التحديات التي تواجه إعداد اختبارات الاستماع هو قياس قدرة فهم المسموع بذاتها، أي قياس الاستيعاب دون استعمال القراءة والكتابة. ولعل أنسب طريقة لقياس فهم المسموع على نحو صرف هو استعمال المثيرات السمعية مع خيارات التحقق، التي تكون مقتصرة على أساليب التعبير غير اللفظية، كأن يختار المبحوث من بين مجموعة من الصور أو

---

(١) قد تشتمل الاختبارات اللغوية أحيانا على مكونات تصنف على أنها بيانات لغوية شبه طبيعية، كما هو الحال في اختبار IELTS، حيث يتم قياس مهارة الكلام من خلال مقابلة تُجرى مع الخاضع للاختبار؛ إذ يقوم المُختبِر بإجراء مقابلة يطرح فيها عددا من الأسئلة العامة على الشخص الخاضع للاختبار، بحيث يعطيه فرصه ليتحدث بإسهاب وحرية، ويتم تسجيل المقابلة واستنساخها ثم تحليل محتواها للاستدلال على قدرة الخاضع للاختبار في مهارة الكلام. كما تشتمل الاختبارات أحيانا على مكونات تندرج تحت مظلة الاستنطاق/الاستكتاب، حيث يُعطى الخاضع للاختبار مهمة كتابية، يكتب فيها حول موضوع معين لقياس كفايته في مهارة الكتابة.

يرتب الصور أو يرسم صورة أو يتتبع شيئا في خريطة أو يؤدي استجابة جسدية، مع أن استعمال المثيرات السمعية يجعل الذاكرة متغيرا مربكا.

بالمقابل، يمكن تقسيم مقاييس فهم المقروء إلى مقاييس تتطلب إجابات قصيرة ومقاييس تتطلب إجابات طويلة التي يطلق عليها إجابات إنتاجية مطولة extended production responses (Bachman & Palmer, 2010). والطريقة التقليدية في مقاييس الإجابات القصيرة هي الاختيار من متعدد ذائعة الصيت، التي على الرغم من انتقادها فهي تستعمل بكثرة لسهولة تطبيقها. ومن الانتقادات الموجهة لهذه الطريقة أنها تقيس مهارات الخضوع للاختبار أكثر من كونها تقيس القدرة القرائية عند المبحوث، فالقراء الذين لديهم إستراتيجيات تخمين جيدة يحصلون على درجات عالية بصرف النظر عن مدى فهمهم للنص المقروء.

ومن المقاييس ذات الإجابات القصيرة اختبار التتمة cloze test، حيث يطلب من القارئ ملء الفراغ في النص بكلمات من عنده. ومنطق هذا الاختبار أن القيود الدلالية والنحوية التي يجب على القارئ التنبه لها من أجل تقديم الإجابات الصحيحة هي أيضا قيود توجه المعالجة النصية. ويفرق (Alderson, 2000) بين اختبار التتمة واختبارات ملء الفراغ رغم أن المصطلحين يستعملان أحيانا بشكل تبادلي. فالباحث في اختبار التتمة يحذف الكلمة العاشرة ومضاعفاتها من النص بشكل عشوائي، في حين يحذف الباحث في اختبار ملء الفراغ كلمات معينة وفقا لمعايير تحقق أهداف الاختبار. وقد تعرض كلا الاختبارين للنقد على أساس أنهما يركزان على القيود اللغوية لا المعنى، كما أنهما يقيسان الاستيعاب المحلي لا الكلي. ومن أشكال اختبارات الإجابات القصيرة أيضا أسئلة الصح والخطأ.

أما المقاييس ذات الإجابات المطولة مثل الاستدعاء recall والتلخيص، فهي تقيس استيعاب المبحوث للنص دون تدخل الباحث من خلال الأسئلة التي يطرحها. ففي الاستدعاء الحر يطلب من المبحوث استدعاء كل ما يتذكره عن النص، في حين تستعمل

الأسئلة في الاستدعاء الملقن cued recall لتوجيه المبحوث ليستدعي جوانب معينة من النص. بالمقابل، يطلب من المبحوث في التلخيص الأفكار الأساسية في النص سواء استعان بالنص أم لا. ولعل حساب درجات مقاييس الإجابات المطولة يستغرق وقتا أطول من حساب درجات مقاييس الإجابات القصيرة، كما أن الأول أقل موضوعية من الثاني.

وهناك اختبارات معيارية كثيرة في أدبيات اللسانيات التطبيقية في مجال المفردات، فعلى سبيل المثال، قام (Read, 1998) بتطوير اختبار لقياس الروابط الدلالية بين المفردات، التي تعتبر مؤشرا على عمق المعرفة الدلالية/المفرداتية⁽¹⁾.

وهناك اختبار آخر اسمه اختبار Controlled Productive Vocabulary Test (Laufer & Nation, 1999) يقيس المعرفة الإنتاجية للمفردات، حيث يقيس القدرة على إكمال الحروف الناقصة في المفردة المستهدفة موضوعة في جملة، وذلك على خمس مستويات: مستوى الـ٣٠٠٠ كلمة، ومستوى الـ٥٠٠٠ كلمة، ومستوى الـ١٠٠٠٠ كلمة، إلى جانب المفردات الأكاديمية⁽²⁾.

أما اختبار Lexical Frequency Profile فيقيس الثراء الدلالي في كتابات المبحوثين، حيث يقارن إحصائيا نسبة المفردات عالية الشيوع والمفردات الأكاديمية في عينة من كتابات المبحوثين من خلال التحليل الحاسوبي لاستعمال المفردات في النص.

---

(١) يتم في هذا الاختبار وضع مفردة وتحتها مجموعة من المفردات المرتبطة بها:

Sudden (مفاجئ)

change/doctor/noise/school   Beautiful/quick/surprising/thirsty

في هذا المثال الكلمات المرتبطة بكلمة Sudden معروضة تحتها، ففي المجموعة التي على اليسار تضم أربع صفات، اثنتان تعتبران مرادفة لكلمة sudden أو تدل على معناها وهي quick وsurprising واثنتان من الصوارف. أما المجموعة الثانية فتضم أربع كلمات اثنتان منها تعتبر مصاحبات لكلمة sudden وهما change وnoise، واثنتان من الصوارف.

(٢) مثال:

Complete the underlined words   (أكمل الكلمة الناقصة)

I'm glad we had this opp....... To talk   (أنا سعيد بهذه الفرصة لنتحدث)

ومن أكثر الاختبارات شهرة وانتشارا في اللسانيات التطبيقية اختبار القابلية اللغوية language aptitude، حيث تعتبر القابلية اللغوية من أكثر المتغيرات الإدراكية cognitive variables أهمية في تعلم اللغة الثانية (Gardner & MacIntyre, 1992, 1993). فهي أحد أهم العوامل التي يمكن أن تساعد في التنبؤ بمدى قدرة الأفراد على تحقيق النجاح في تعلم اللغة الثانية، كما انها تمثل أحد العوامل الحاسمة في عملية إتقان اللغة الثانية. ويرى المتخصصون في اكتساب اللغة الثانية منذ الخمسينيات الميلادية أن القابلية اللغوية، باعتبارها مفهوما منفصلا عن الذكاء، يمكن أن تسهم في التنبؤ بمدى قدرة المتعلمين البالغين على تعلم اللغة الثانية، علما بأن كثيرا من المتغيرات المتصلة بالقابلية اللغوية حُددت في فترة سبقت ظهور نظريات اكتساب اللغة الثانية. والقابلية اللغوية أو الاستعداد اللغوي من المفاهيم اللغوية المعقدة، فهو مفهوم مركب، يتألف من مجموعة من القدرات والكفايات التي تساعد في تعلم اللغة. ويعرف (Carroll & Sapon, 1959 مذكور في Dornyei, 2005) القابلية اللغوية بأنها قدرات أساسية مهمة في تسهيل تعلم اللغة الأجنبية، ويشمل هذا القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية، والقدرة على ربط تلك الأصوات برموزها الكتابية، والقدرة على التعرف على الاطراد النحوي في اللغة. من ناحية أخرى، يرى بعض المتخصصين في اللغويات التطبيقية (Dornyei, ٢٠٠٥) أن القابلية اللغوية ما هو إلا مصطلح عام يشمل عددا من المهارات والقدرات الإدراكية، مثل الذاكرة العاملة أو التشفير الصوتي وحل الشفرات الصوتية، التي تتجاوز المهارات التي تقيسها عادة مقاييس القابلية اللغوية. ولعل مما يتفق حوله الباحثون علاقة القابلية اللغوية بكفاءة المتعلم في تعلم اللغة وسرعته في تعلمها، فهناك اعتقاد بأن المتعلم الفعال يملك مواهب لغوية مخصوصة تمكنه من تعلمه اللغة بشكل أسرع من الآخرين (Lightbown & Spada, 2006).

وبناء على ما تقدم، يمكننا القول إن القابلية اللغوية مفهوم عام يضم مجموعة متنوعة من العوامل المعرفية التي تشكل مقياسا مركبا يعني قدرة المتعلم العامة في إتقان اللغة الأجنبية، فهو ليس عاملا موحدا ولكنه عبارة عن جملة من القدرات الأساسية

المحورية في تسهيل تعلم اللغة الأجنبية (Carroll & Sapon, 1959، مذكور في Dornyei, 2005).

ويرى (Carroll, 1981) أن القابلية اللغوية تتألف من أربعة مكونات أساسية:

١. قدرة التشفير الصوتي phonetic coding ability، التي تعتبر أهم مكون، وهي تعني القدرة على تحديد الأصوات المتغايرة، لتشكيل روابط بين هذه الأصوات والرموز التي تمثلها، مع الاحتفاظ بهذه الروابط.

٢. الحساسية النحوية grammatical sensitivity، وهي القدرة على إدراك الوظيفة النحوية للمفردات (أو العناصر اللغوية الأخرى) في التراكيب.

٣. القدرة على التعلم الحفظي rote learning ability، وهي القدرة على تعلم الروابط بين الأصوات والمعاني بسرعة وكفاءة، مع الاحتفاظ بهذه الروابط.

٤. قدرة التعلم اللغوي الاستقرائي inductive language learning ability، وهي القدرة على استنباط القواعد التي تحكم الجمل، من خلال عينات لغوية تمكن الفرد من تنفيذ هذه الاستنباطات.

ويعتبر اختبار MLAT (Modern Language Aptitude Test) أكثر مقاييس القابلية اللغوية استعمالا وانتشارا، وهو مصمم لقياس القابلية اللغوية في تعلم اللغات الأجنبية عند الأفراد⁽¹⁾. ويعتبر (Carroll & Sapon, 1959، مذكور في Dornyei, 2005) هما من صمم اختبار MLAT، وقد صمم بوصفه جزءا من دراسة استغرقت خمس سنوات في جامعة هارفرد

---

(١) من الدراسات التي استعملت MLAT الدراسة التي قامت بها (Ehrman & Oxford, 1995) التي كان هدفها الكشف عن العلاقة التي تربط النجاح في تعلم اللغة، والقابلية اللغوية، وإستراتيجيات تعلم اللغة، وأساليب التعلم، والخصائص الشخصية، والدافعية، والقلق. وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٥٥ من العاملين في الحكومة الأمريكية وزوجاتهم وأبنائهم الذين يدرسون في برامج تعليم اللغات الأجنبية، حيث قام ٢٨٢ مبحوثا من عينة البحث بالخضوع لاختبار MLAT، حيث قورنت درجاتهم في الاختبار بأدائهم في نهاية برنامج تعليم اللغة. وقد أظهرت النتائج ارتباطا قويا بين MLAT وأداء المتعلمين في الكلام والقراءة.

بين عامي ١٩٥٣ و١٩٥٨م، حيث كان الهدف الرئيس من تطوير هذا الاختبار مساعدة الجيش الأمريكي في اختيار من يستطيع تعلم اللغات الأجنبية بسهولة. وبعد إجراء عدة تجارب على عدد من المهمات اللفظية، استطاع المؤلفان اختيار خمسة اختبارات يمكن أن تساعد في التنبؤ، إذا استخدمت مجتمعة، بمدى نجاح الأفراد في تعلم اللغات الأجنبية في سياقات مختلفة. وعلى الرغم من أن درجة الارتباط بين هذه الاختبارات لم تكن مرتفعة، فعندما تستعمل مجتمعة تظهر درجة صدق تنبؤي عالية فيما يتعلق بمعايير مثل معدلات الكفاية اللغوية في فصول تعليم اللغة. وقد جمعت البيانات التي استخدمت في حساب المتوسطات الإحصائية لاختبار MLAT في خريف ١٩٥٨م. وقد طبق اختبار MLAT على حوالي ١٩٠٠ طالب في الصفوف من تسعة حتى اثني عشر، وعلى ١٣٠٠ طالب في الكليات والجامعات، كما طبق على ألف جندي وموظف حكومي. وقد كان الاختبار يقدم للطلاب قبل بداية البرنامج اللغوي، بحيث يقارن أداء الطلاب في البرنامج مع معدلاتهم في اختبار MLAT، وذلك لحساب الصدق التنبؤي للاختبار.

ويتكون اختبار MLAT من خمسة أجزاء، كل جزء يقيس قدرات مختلفة، وذلك على النحو التالي:

١. تعلم الأرقام number learning: هذا الجزء مصمم لقياس ذاكرة الخاضع للاختبار، وكذلك عنصر الانتباه واليقظة السمعية، الذي قد يؤثر في قدرة الفرد على الاستيعاب السمعي للغة الأجنبية.

٢. الكتابة الصوتية phonetic script: هذا الجزء مصمم لقياس قدرة الخاضع للاختبار في ربط الصوت بالرمز، أي القدرة على تعلم الروابط بين الصوت المحكي والرموز الكتابية.

٣. الرموز الإملائية/المفردات المخفية spelling clues/hidden words: هذا الجزء الذي يتسم بالسرعة مصمم لقياس معلومات الخاضع للاختبار المتعلقة بالمفردات، إلى جانب قدرته على ربط الصوت برمزه.

٤. المفـردات في جمـل words in sentences: هـذا الجـزء مصمـم لقيـاس حساسـية الخاضـع للاختبـار تجـاه التراكيـب النحويـة دون اسـتعمال أي مصطلحـات نحويـة.

٥. المترابطـات المتآلفـة paired associates: هـذا الجـزء مصمـم لقيـاس القـدرة علـى الحفـظ والاسـتظهار لـدى الخاضـع للاختبـار، والـتي تعتـبر مـن المكونـات الأساسـية في تعلـم اللغـة الأجنبيـة.

ومـن أنـواع الاختبـارات أيضـا اختبـارات الذاكـرة العاملـة working memory، أحـد أهـم مكونـات القابليـة اللغويـة، وهـي تشـكل الأسـاس لقـدرة الفـرد علـى معالجـة الدخـل اللغـوي وتخزيـن المعلومـات المسـتقاة مـن ذلـك الدخـل لأجـل اسـترجاعها فيمـا بعـد عنـد الحاجـة إليهـا. ويـرى (Sawyer & Ranta, 2001) أن الذاكـرة العاملـة هـي القـدرة الـتي تسـهم في توسـيع نطـاق القابليـة اللغويـة، وتوضـح علاقـة القابليـة اللغويـة باكتسـاب اللغـة الثانيـة، بـل إن (Miyake & Friedman, 1998) يؤكـدان علـى أن الذاكـرة العاملـة هـي المكـون المحـوري للقابليـة اللغويـة. والذاكـرة العاملـة تعـني مجموعـة مـن العمليـات الـتي تحتفـظ بكميـة محـدودة مـن المعلومـات في حالـة يسـهل الوصـول فيهـا إلى هـذه المعلومـات لاسـتخدامها في مهمـة نشـطة (Cowan, 2005). بعبـارة أخـرى، فهـي مصطلـح عـام يضـم عمليـات متعـددة، بمـا في ذلـك الذاكـرة قصـيرة المـدى، والمعالجـة الوقتيـة للمـادة اللغويـة مـن خـلال المعالجـة العفويـة، وتخزيـن المعلومـات في الذاكـرة بعيـدة المـدى. إن هـذه القـدرات قابلـة للانفصـال، وكل واحـدة منهـا ذات قـدرة محـدودة، لكنهـا يجـب أن تتحـد لتحقيـق التعلـم. وتشـدد النظريـات الحديثـة للذاكـرة العاملـة (Baddeley, 2003) علـى أن وظيفـة الذاكـرة العاملـة لا تقتصـر علـى التخزيـن بـل تتعـدى ذلـك إلى المعالجـة، وبنـاء علـى ذلـك فهـي تـؤدي دورا مهمـا في النشـاطات الإدراكيـة مثـل الاسـتيعاب والتعليـل والتعلـم عكـس مـا كان يعتقـد سـابقا.

وهنـاك عـدد مـن اختبـارات الذاكـرة العاملـة اللفظيـة الـتي مصدرهـا علـم النفـس الإدراكـي، اشـتهر منهـا في اللسـانيات التطبيقيـة ثلاثـة اختبـارات: مهمـات المـدى المرتبـط بالعمليـة operation-span tasks، ومهمـات المـدى المرتبـط بالحسـاب counting-span tasks، ومهمـات

المـدى المرتبـط بالجملـة sentence-span tasks. وتتطلـب مهمـة المـدى المرتبـط بالعمليـة مـن المبحـوث حـل عملية رياضيـة أثنـاء محاولتـه تذكـر بعـض المفـردات، حيـث يتـم تقديـم عمليـة رياضيـة ويطلـب مـن المبحـوث قراءتها وتحديـد صحتهـا مـن عدمـه، ومن ثـم يتبعهـا مفـردة يجب علـى المبحـوث اسـتدعاؤها بعـد قـراءة عـدد مـن العمليـات. أمـا مهمـة المـدى المرتبـط بالحسـاب فتتضمـن حسـاب عـدد مـن الأشـكال وتذكـر العـدد الكلـي لهـا حـتى يتـم اسـتدعاؤها فيمـا بعـد. ولعـل أكـثر هـذه المهمات اسـتعمالا في بحـوث اللسـانيات التطبيقيـة مهمـة المـدى المرتبـط بالجملـة(١)، وهـي إمـا أن تكـون مهمـة سـمعية أو قرائيـة، حيـث يتضمـن اختبـار القـراءة تقديـم مجموعـة مـن الجمـل (مـن جملتـين إلى سـت جمـل) في مجموعـات بشـكل بصـري، والمطلـوب مـن المبحـوث تحديـد مـا إذا كانـت الجملـة صحيحـة أم خاطئـة (صحيحـة نحويـا أو دلاليـا/غـير صحيحـة نحويـا أو دلاليـا)، ثـم يُطلـب مـن المبحـوث بعـد ذلـك تذكـر آخـر كلمـة في الجملـة، أو تذكـر حـرف يلـي الجملـة، أو تذكـر كلمـة تلـي الجملـة لا علاقـة لهـا بهـا(٢).

اختبار الصحة النحوية

يعتـبر اختبـار الصحـة النحويـة grammaticality judgment test مـن أكـثر أدوات جمـع البيانـات اسـتعمالا في بحـوث اللسـانيات التطبيقيـة، خاصـة في مجـال اكتسـاب اللغـة

---

(١) مـن الأمثلـة الشـائعة علـى مهمـة المـدى المرتبـط بالجملـة الاختبـار الـذي صممـه (Daneman & Carpenter, 1980)، وقـام بتعديلـه (Waters & Caplan, 1996)، حيـث يُطلـب مـن المبحـوث الحكـم علـى مقبوليـة كل جملـة مـع تذكـر الكلمـة الأخيـرة في كل جملـة، ويتـم حسـاب دقـة الحكـم علـى مقبوليـة الجملـة، وزمـن ردة الفعـل، واسـتدعاء آخـر كلمـة في الجملـة لتحديـد قـوة الذاكـرة العاملـة.

(٢) مـن الأمثلـة علـى اسـتعمال مهمـة المـدى المرتبـط بالجملـة الدراسـة الـتي قامـت بهـا (Mackey, Philp, Egi, Fuji & Tatsumi, 2002)، الـتي كان هدفهـا الكشـف عـن العلاقـة بـين الذاكـرة العاملـة وملاحظـة التغذيـة الراجعـة التفاعليـة، وقـد تكونـت عينـة البحـث مـن ٣٠ متعلمـا للغـة الإنجليزيـة مـن الناطقـين باللغـة اليابانيـة. وقـد اسـتعمل الباحثـون اختبـار اسـتماع، قُدمـت فيـه مجموعـة مـن الجمـل المسـجلة، الـتي طُلـب فيهـا مـن المبحوثـين الاسـتماع لهـذه الجمـل ثـم الحكـم علـى مقبوليـة كل جملـة، كمـا طُلـب منهـم تذكـر إمـا الكلمـات الأولى في الجملـة أو الأخيـرة فيهـا. كمـا خضـع المبحوثـون إلى اختبـار قصـير للذاكـرة الصوتيـة، يتألـف مـن مفـردات لا معـنى لهـا، علمـا بـأن هـذه المفـردات تتبـع القواعـد الصوتيـة للغـة اليابانيـة. وقـد أظهـرت نتـائج الدراسـة علاقـات معقـدة بـين درجـات الذاكـرة العاملـة والملاحظـة.

(Schutze, 1996)⁽¹⁾. ويتم في هذا الاختبار سؤال المبحوث عما إذا كانت الجمل التي تعرض عليه صحيحة أو مقبولة في اللغة الهدف.

ويسمى اختبار الصحة النحوية أيضا اختبار المقبولية اللغوية acceptability judgment test، ويرى (Cowart, 1997) أن مصطلح المقبولية اللغوية أفضل من مصطلح الصحة النحوية؛ وذلك لأن الصحة النحوية مفهوم مجرد لا يمكن اختباره بطريقة مباشرة، بالمقابل فإن حكم المتكلم على مقبولية جملة ما يمكن أن يستنبط منه صحتها النحوية. ورغم ذلك، يعتبر مصطلح الصحة النحوية أكثر انتشارا من مصطلح المقبولية اللغوية.

ويشيع استعمال اختبار الصحة النحوية في دراسات اكتساب اللغة الثانية ذات التوجهات الشكلانية formal approaches، فأدبيات النحو التوليدي ابتداء من Chomsky تتعامل مع حكم الناطق الأصلي على الصحة النحوية أو المقبولية اللغوية على أنها المصدر الرئيس للمعلومات المتعلقة بالكفاية اللغوية لدى الناطق الأصلي. وبناء على ذلك، تتعامل دراسات اكتساب اللغة الثانية ذات التوجهات التوليدية مع حكم متعلم اللغة الثانية على الصحة النحوية على أنه نافذة تقودنا إلى قدرته اللغوية.

ويمكن تقسيم دراسات اللسانيات التطبيقية التي تستعمل اختبار الصحة النحوية إلى قسمين: الأول دراسات تركز على عدد محدود من التراكيب لأجل الكشف عن كيفية تمثل هذه التراكيب في اللغة المرحلية عند المتعلم. والثاني دراسات تضم مجموعة كبيرة من التراكيب لأجل الإجابة عن أسئلة عامة تتعلق بالكفاية اللغوية أو الاستعداد اللغوي ونحو ذلك.

والفكرة الأساسية في اختبار الصحة النحوية أن قدرة المبحوث على الحكم على جملة ما بالصحة أو الخطأ قد يعكس النظام اللغوي الذي بحوزته، رغم أن هناك جدلا كبيرا حول ذلك. فهذه المسألة قد تنطبق على الناطق الأصلي؛ لأنه يعتمد في الأحكام التي

---

(١) هناك من يطلق عليه مهمة الصحة النحوية grammaticality judgment task.

يصدرها على النظام اللغوي الذي بحوزته، أما الناطق غير الأصلي فهو يستند إلى النظام اللغوي الذي بحوزته وهو اللغة المرحلية.

والإجراء المتبع في اختبار الصحة النحوية يتمثل في عرض قائمة من الجمل في اللغة الهدف، بعضها صحيح وبعضها خاطئ من الناحية القواعدية، بحيث يطلب من المبحوث الحكم على كل جملة عما إذا كانت صحيحة أم خاطئة، ثم يطلب منه تصحيح الجمل التي يحكم عليها بأنها خاطئة (Schutze, ١٩٩٦)، حيث تضمن عملية التصحيح أن رفض المبحوث للجملة كانت لأسباب صحيحة. ومن المهم التنبه إلى أن التفكير في تصحيح الجمل التي يحكم المبحوث عليها بالخطأ قد يمنعه من الحكم عليها بالخطأ حتى يتجنب التصحيح؛ ولذا اتبع (Gass & Alvarez-Torres, 2005) طريقة ذكية في تجنب ذلك، حيث استعمل الباحثان حاسبا آليا في جمع جميع إجابات المبحوثين بعد انتهاء المبحوثين من الاختبار، ثم قام الحاسب بفرز الجمل المحكوم عليها بالخطأ وطباعتها، ومن ثم عرضها على المبحوثين لتصحيحها حسب وجهة نظرهم. من ناحية أخرى، التركيز على تصحيح الأخطاء يستند إلى المعرفة اللغوية الصريحة عند المبحوث، في حين أن غالبية الدراسات تستعمل هذه الأداة للكشف عن طبيعة المعرفة اللغوية الضمنية.

أما ما يتعلق بترتيب الجمل في الاختبار فليس هناك قاعدة محددة في ذلك، فترتيب الجمل لا يؤثر في النتائج، ويفضل إيجاد توازن بين الجمل الصحيحة والجمل الخاطئة. وللتخلص من إمكانية عدم الوثوق بحكم المبحوثين على الجمل، يمكن للباحث أن يضع أكثر من صيغة للاختبار، يكون فيها ترتيب الجمل مختلفا، حتى لا يكون لترتيب الجمل أي أثر في النتيجة، بحيث يستعمل الباحث نسخ مختلفة مع المبحوثين.

وعلى الرغم من أن عدد الجمل في اختبار الصحة النحوية قد يصل إلى ١٠١ جملة كما في دراسة (Hawkins & Chan, 1997) أو إلى ٢٨٢ جملة كما في دراسة (Johnson & Newport, 1989)، ترى (Mackey & Gass, 2005) أن عدد الجمل يفضل ألا يتجاوز ٥٠ جملة. وإذا

اضطر الباحث أن يزيد عدد الجمل، يفضل أن يقدم الجمل في مجموعات، بحيث يسمح للمبحوث بأخذ استراحة بين كل مجموعة وأخرى إذا رغب في ذلك، وهو الإجراء الذي طبقه (Johnson & Newport, 1989).

ويجب أن يشتمل اختبار الصحة النحوية على عدد من الجمل الصوارف distractor sentences، بحيث لا يتمكن المبحوث من التعرف على التركيب المستهدف في الدراسة، رغم أن ذلك قد يهدد الصدق الداخلي للاختبار، فلو كان الباحث يستهدف أكثر من تركيب في الدراسة، قد يمثل أحد التراكيب صارفا للتراكيب الأخرى في الدراسة.

ويمكن أيضا التحكم بالزمن الذي يفصل بين الجمل في الاختبارات الشفهية أو تلك التي تنفذ بواسطة الحاسب الالي، علما بأن المدة الزمنية التي يجب أن تفصل بين الجمل لم تناقش كثيرا في أدبيات مناهج البحث، رغم أن ذلك قد يؤثر في النتائج (Murphy, 1997). ومن المسائل ذات الصلة إمكانية السماح للمبحوث بالعودة إلى الجمل التي انتهى منها بحيث يغير إجاباته. ونظرا لأن الهدف هو محاولة الكشف عن المعرفة النحوية عند المبحوث يفضل أن تكون الإجابات سريعة بدون تفكير عميق. وهذه المسألة يمكن التحكم بها بسهولة في الاختبارات الشفهية أو الحاسوبية، أما في الاختبارات التحريرية، فيمكن للباحث أن يطلب من المبحوثين استعمال الأقلام الحبر لا الرصاص حتى لا يتمكنون من تغيير إجاباتهم. والواقع أن أكثر صور اختبار الصحة النحوية استعمالا هو الاختبار التحريري، وأقلها الاختبار الشفهي، أما الاختبار الحاسوبي فقد بدأ استعماله في الازدياد.

وهناك صورة أخرى لاختبار الصحة النحوية تتمثل في استعمال الصور⁽¹⁾، بحيث يطلب من المبحوث ربط كل جملة بصورة من الصور المعروضة. وعلى الرغم من هذا الأسلوب لا

---

(١) تستعمل الدُمى المتحركة في اختبار الصحة النحوية عدما يكون المبحوث طفلا (Demuth, 2003)، حيث يُخبر الطفل أن الدمية تتعلم كيف تتكلم اللغة، وعلى الطفل أن يساعدها في اختيار التركيب / الصيغة الأفضل، أو تصحيح ما تتلفظ به.

يعتبر حكما حقيقيا على الصحة النحوية، يرى بعض الباحثين (Bley-Vroman & Joo, 2001) أنه قد يساعد في الخروج باستنباطات تتعلق بالصحة النحوية. من ناحية أخرى، هناك دراسات كثيرة تستعمل مقياس لايكرت في اختبار الصحة النحوية بدلا من المقياس الثنائي (صحX خطأ). فعلى سبيل المثال استعمل (Bruhn de Garavito, ٢٠١١) مقياس خماسي (١ غير صحيح نحويا، ٥ صحيح نحويا) لأجل تقصي عدة خصائص تتعلق بالفاعل والمفعول في اللغة الإسبانية(١).

ومن المهم أيضا الاهتمام بالإرشادات الخاصة بالاختبار، بحيث تكون واضحة غير ملبسة، فعلى سبيل المثال قدم (Ionin & Wexler, 2002) الإرشادات والتعليمات بطريقة شفهية للمبحوثين في دراستهما. ويمكن أيضا ترجمة الإرشادات إذا كان المبحوثون من

---

(١) هناك صيغة أخرى من اختبار الصحة النحوية يسمى اختبار الصحة النحوية السياقي، وهو يختلف عن الصيغة التقليدية في أنه يقدم سياقا يسبق الخيارات، فمن المعروف أن الصيغة التقليدية لاختبار الصحة النحوية يقدم الجمل منفصلة دون أن يسبقها أي سياق، وهذا الأسلوب يناسب بعض الظواهر اللغوية لا جميعها. فهناك ظواهر لغوية لا يمكن الحكم عليها دون أن يسبقها سياق، ويختلف السياق الذي يقدم من دراسة لأخرى، فهو قد يكون جملة واحدة أو نص أو صورة. ومن الأمثلة على ذلك الدراسة التي قامت بها (Chen, 2005)، لأجل الكشف عن قدرة متعلمي اللغة الإنجليزية من الناطقين باللغة الصينية على استعمال الجميلات القصيرة، وقد كان من بين الأدوات التي استعملتها الباحثة اختبار الصحة النحوية من خلال الحاسوب، حيث كان يسبق كل مجموعة من الجمل مقدمة تعطي سياقا للجمل، ثم يتبع ذلك تقديم أربع إلى خمس جمل تظهر على شاشة الحاسوب لمدة ٣٠ ثانية، كما في المثال الآتي:

After talking to Mary for a while: (بعد أن تحدثنا مع ماري لفترة)

a. We found Mary to be interesting.

b. We found Mary was interesting.

c. We found that Mary was interesting.

d. We found Mary as interesting.

f. We found Mary interesting.

ويطلب من كل مبحوث الاستجابة لكل جملة من خلال اختيار أحد الإجابات الآتية: مقبولة تماما، ربما مقبولة، ربما غير مقبولة، غير مقبولة إطلاقا، علما بأن الباحثة لم تطلب تصحيح الجمل لأنها الجمل صحيحة قواعديا.

غير الناطقين الأصليين(١).

مهمات التفضيل

تشبه مهمات التفضيل preference tasks اختبار الصحة النحوية إلى حد ما، لكنها لا تستقصي الحكم على صحة تركيب ما، وإنما تطلب من المبحوث اختيار الصيغة الأفضل (سواء أكانت مفردة أم جميلة أم جملة) في السياق المستهدف، علما بأن هناك مصطلحات أخرى تستعمل لهذه المهمة مثل مهمة الحكم على التفضيل preference judgement task أو مهمة اختيار الجملة sentence selection task أو مهمة الاختيار المدفوع forced-choice task. وقد استعمل (Zyzik & Azevedo, 2009) هذه الأداة للكشف عن قدرة متعلمي اللغة الإسبانية لغة ثانية في التفريق بين أصناف المفردات، حيث اشتملت المهمة على مفردات من نفس العائلة، لكنها تختلف في نوعها (strong, strength)، فإحدى هاتين الكلمتين صحيحة في السياق المصاحب والأخرى غير صحيحة، وللمبحوث الخيار في أن يختار أحدهما أو كلتيهما أو يرفضهما. ومن محاسن هذه الأداة أنها تتجنب استعمال اللغة التقعيدية (المصطلحات)، كما أنها تسمح بتقديم الصيغ جنبا إلى جنب وليس في جمل منفصلة عن بعضها بعضا. ويمكن أيضا استعمال هذه المهمة مع صور لتوفر سياقا

---

(١) قامت (Gass, 1994، مذكور في Gass & Mackey, 2007) بإجراء دراسة هدفها قياس ثبات اختبار الصحة النحوية من خلال تقديم الاختبار إلى مجموعة من المبحوثين مرتين يفصل بينهما أسبوع واحد، علما بأن التركيب المستهدف كان جميلة الصلة. وقد قُدّم اختبار الصحة النحوية المكون من ٣٠ جملة (٢٤ جملة تضم جميلة الصلة و٦ جمل صوارف) إلى ٢٣ من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية، حيث طُلب من كل مبحوث الحكم على الجمل: صحيحة نحويا أو غير صحيحة، ثم طُلب من كل مبحوث تحديد مدى ثقته بإجاباته من خلال مقياس متدرج مكون من سبع درجات (حتما صحيح، حتما خطأ). ولم يكن هناك وقت محدد للإجابة عن الأسئلة، لكن Gass لم تسمح للمبحوثين بالعودة لتصحيح إجاباتهم، ولم يكن يعرفون أنهم سوف يخضعون للاختبار مرة أخرى. وقد أظهرت نتائج الدراسة درجة عالية من الاتساق بين المحاولتين، علما بأن Gass قامت بعد الاختبار الثاني بإجراء مقابلات مع أربعة مبحوثين لاكتشاف المزيد حول الفروقات في إجاباتهم في المحاولتين.

يستند إليه المبحوث في تفسير الصيغ المقدمة له(١). ومن إيجابيات هذه المهمة أيضا أنها تساعد الباحث في جعل الظاهرة المستهدفة بارزة للمبحوث، على عكس اختبار الصحة النحوية، حيث من المستحيل معرفة أي الجوانب التي رفضها المبحوث إلا إذا طلب منه تصحيح الجملة. ومن هنا فإن هناك احتمالية كبيرة في مهمات التفضيل أن يركز المبحوث على الخاصية المستهدفة من قبل الباحث؛ لأن الجملتين تختلفان في خاصية واحدة فقط. بالمقابل، يعاب على هذه المهمة أنها لا تخبرنا عما إذا كانت الخاصية غير المفضلة مقبولة عند المبحوث أو غير مقبولة. علاوة على ذلك، بما أن مهمات التفضيل تركز على الفروق بين الصيغ، فإنها تجعل الفروق صريحة جدا، مما يزيد من احتمالية أن يعتمد المبحوث على معرفته اللغوية التقعيدية وليس على حدسه اللغوي.

المحاكاة المستنطقة

تستعمل المحاكاة المستنطقة Elicited imitation في تحديد الصحة النحوية، كما هو الحال في اختبار الصحة النحوية، فهي تستعمل للكشف عن طبيعة النظام القواعدي عند المبحوث. وتتمثل هذه الأداة في أن يقوم المبحوث بتكرار الجمل التي تتلى عليه، على اعتبار أن الجملة إذا كانت جزءا من النحو الذي بحوزة المتعلم، فيسهل عليه أن يعيد نطقها كما سمعها. وتُقدم الجمل في المحاكاة المستنبطة إلى المبحوثين بطريقة سمعية، سواء أكانت الجمل مسجلة أم يتلوها الباحث بنفسه، ومن ثم يُطلب من المبحوث

---

(١) استعمل (Clahsen, Martzoukou & Stavrakaki, 2010) هذا الشكل من مهمات التفضيل في دراستهم التي كان هدفها تقصي اكتساب الزمن الماضي التام في اللغة اليونانية، حيث اشتملت الدراسة على مجموعة من الصور، الصورة الأولى في كل مجموعة تصور نشاطا مستمرا (طفل يأكل كعكة)، والصورة الثانية تظهر نشاط مكتمل (صحن فارغ). ويشمل المثير أفعالا حقيقية وأفعالا غير مألوفة مع أنواع مختلفة من الأحكام الصرفية الشاذة، علما بأن المهمة اشتملت على نسختين، أحدهما شفهية والثانية تحريرية. وقد استمع المبحوثون في المهمة الشفهية إلى دميتين تصدران جملتين تصفان الصورة الثانية، علما بأن الجملتين متطابقتان ما عدا صيغة الزمن الماضي للفعل المستهدف فيهما، وطلب من كل مبحوث اختيار أي الجملتين أفضل. بالمقابل، كانت الخيارات مطبوعة في المهمة التحريرية تحت الصورة، وعلى المبحوث أن يحدد ما يفضله.

تكرار كل جملة يسمعها. وتُصمم الجمل عادة بطريقة تتيح إثارة تراكيب نحوية معينة، بحيث تعكس قدرة المبحوث على تكرارها نظامه النحوي الداخلي. ومن المسائل المهمة في تصميم الجمل أن تكون ذات طول مناسب، بحيث تتجاوز الذاكرة قصيرة المدى. ومن هنا تهدف المحاكاة المستنطقة إلى استنطاق المبحوث بالملفوظات الحقيقية، على عكس اختبار الصحة النحوية الذي يستنبط قناعات المبحوث حول اللغة المستهدفة. فالمحاكاة المستنطقة ليست مجرد ترديد للجمل، وإنما يتم فلترة الجمل من خلال النظام القواعدي للفرد⁽¹⁾.

وهناك عدد من القضايا التي يجب أخذها بالحسبان عند تصميم واستعمال هذه الأداة (Mackey & Gass, 2005). أولا يجب تحديد الطول المناسب للجمل من ناحية المفردات والمقاطع، ويعتبر طول الجملة المكونة من ١٢ مقطعا إلى ١٧ مقطعا مناسبا، مع الأخذ بالحسبان مستوى الكفاية اللغوية للمبحوثين. ثانيا يفضل تسجيل الجمل لضمان الاتساق في نطقها مع جميع المبحوثين. ثالثا ينبغي ترتيب الجمل بشكل عشوائي. رابعا يجب إعطاء وقت كاف بين نطق الجملة والسماح للمبحوث بمحاكاتها. خامسا يجب أن يتضمن الاختبار نسبة كافية من كل تركيب مستهدف في الدراسة، علما بأن ذلك يعتمد على عدد التراكيب المستهدفة في الدراسة. سادسا يجب أن تكون الجمل متقاربة في التعقيد اللغوي.

---

(١) من الأمثلة على استعمال هذه الأداة الدراسة التي قام بها (Barcroft & VanPatten, 1997)، وكان هدفها دراسة قدرة المبحوثين (وعددهم ١٨ ناطقا باللغة الإنجليزية، كفايتهم اللغوية في اللغة الإسبانية محدودة) على ترديد تراكيب لغوية ذات خصائص مختلفة لأجل تحديد أثر العوامل الآتية في تصور الصيغ اللغوية: موقع الصيغة في الجملة، ووجود النبر، ومدى كون الصيغة مقيدة أو غير مقيدة. وقد تم تصميم ١٥ جملة (تضم ٩ جمل مستهدفة) لتكون متشابهة من حيث عدد الكلمات والمقاطع، وقد تم تسجيلها وتقديمها لكل مبحوث، حيث طُلب من كل مبحوث تكرار ما يستطيع خلال عشر ثوان، مع تسجيل استجاباتهم باستعمال جهاز تسجيل، وقد أعطيت الإجابة الصحيحة رقم واحد والإجابة الخاطئة رقم صفر. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العناصر ذات النبر أكثر بروزا من غيرها، وأن العناصر التي تأتي في بداية الجملة أكثر بروزا من تلك التي تأتي في وسط أو نهاية الجملة.

التقييم الرتبي

تعتبر أداة التقييم الرتبي magnitude estimation من أدوات جمع البيانات التي تستعمل في كثير من العلوم (Gass & Mackey, 2007)، وهي مفيدة عندما يكون هدف الباحث معرفة مدى أفضلية خيار على آخر، وليس الاكتفاء بترتيب الخيارات فيما بينها. فهي مفيدة في استنباط المعرفة القواعدية ليس تلك المعرفة القطعية (نعم أو لا)، وإنما المعرفة القواعدية المتدرجة (الحكم على مدى أفضلية جملة على أخرى)، فهي تساعد في تقدير المسافات بين الخيارات. فقد يكون من السهل ترتيب قائمة من الخيارات من ١ حتى ٩، لكن هذه الأداة تتيح للباحث تحديد مدى كون هذه الترتيبات أو الخيارات متساوية البعد من بعضها بعضا.

إن أداة التقييم الرتبي هي إجراء ترتيبي، علما بأن المقياس لا يفرضه الباحث، وإنما يقوم بتحديده كل مبحوث. ويقوم الباحث في هذه الأداة بعرض مثير على كل مبحوث سواء أكان ذلك بطريقة سمعية أم بصرية، ويقوم كل مبحوث بتحديد قيمة حسابية، حيث يتم تقدير قيمة المثير اللاحق وفقا للقيمة المستخلصة من المثير السابق. فعلى سبيل المثال، إذا أعطى المقيّم قيمة ٢٠ للمثير الأول، واعتبر المثير الثاني أفضل من الأول بالضعف، فإن الثاني يأخذ قيمة ٤٠. ويتم عادة تدريب المقيّم من خلال عرض خط على المقيّم بحيث يطلب منه وضع قيمة حسابية له، ثم يعرض عليه خط آخر ويطلب منه وضع قيمة حسابية له مقارنة بطول الخط السابق، وتكرر هذه العملية لضمان أن يفهم المقيّم المهمة. ويفضل إخبار المقيّم بأن يبدأ بدرجة أكبر من ١٠ حتى لا تنهي التقييمات اللاحقة بأرقام صغيرة يصعب تفسيرها(١).

---

(١) لتوضيح استعمال هذه الأداة سوف نعرض مثالا لتطبيق هذه الأداة في دراسة هدفها تقصي أثر تكرار المهمة في التطور اللغوي (Gass, Mackey, Alvarez-Torres, Fernandez-Garcia, 1999). وقد استخلصت البيانات من عدد من متعلمي اللغة الإسبانية من الناطقين بالإنجليزية، الذين طلب منهم إعادة سرد فلم شاهدوه، وكان الهدف الكشف عن مدى اختلاف السرد الثاني للفلم عن السرد الأول وكيف. وقد قام الباحثون بصياغة الإرشادات على النحو التالي:

ويرى (Bard, Robertson, Sorace, 1996، مذكور في Gass & Mackey, 2007) أن هناك جانبين إيجابيين لهذه الأداة. أولا، لا يضع الباحث عددا من القيم المستعملة في قياس الظاهرة المستهدفة، فالباحث لا يفرض عددا محددا من الفئات، مما يعني محدودية تدخل الباحث. وبهذا تكون البيانات المتحصَّل عليها معبرة؛ لأن المبحوث هو من قدم الإجابات وتوزيعها. ثانيا، تعكس الفروقات الملحوظة الفروقات في انطباعات المبحوثين تجاه الخاصية المدروسة على نحو مباشر؛ وذلك لأن هذه الأداة تتيح للباحث أن يطرح درجة إحدى الجمل من الأخرى مع ثقته بالمسافة التي تفصلهما.

الحكم على القيمة الحقيقية(١)

تعتبر أداة الحكم على القيمة الحقيقية truth-value judgment من الأدوات التي تستعمل للكشف عن طريقة الأفراد في تفسير الجمل، وهي من الأدوات التي استعملت بكثرة في الدراسات التي تدرس مرجع الضمير عند متعلمي اللغة الثانية. وتعتبر هذه الأداة من أكثر الأدوات استعمالا في قياس القدرة اللغوية عند الأطفال، وهناك نوعان منها: الأول مهمة تتطلب بإجابة بنعم أو لا، والثاني مهمة تستلزم مكافأة الطفل إذا كانت إجابته صحيحة ومعاقبته إذا كانت إجابته خاطئة. ولعل أول من استعمل هذه الأداة (Abrams et al., 1978، مذكور في Gorden, 1996) في دراسة استيعاب الأطفال لجمل المبني للمجهول. ويتم عادة في هذه الأداة عرض قصة على المبحوث تحتوي على التركيب

سوف تستمع إلى تسعة أشرطة لعدد من غير الناطقين بالإسبانية وهم يصفون بالإسبانية فيديو قاموا بمشاهدته. وتتمثل مهمتك في تقييم لغتهم الإسبانية. ضع أي رقم تراه مناسبا للعينة الأولى (الشريط الأول)، بحيث يكون هذا الرقم هو الرقم الأساسي الذي تنطلق منه في تقييم الأشرطة الأخرى، ثم ضع أرقاما متسلسلة للمقاطع الأخرى بطريقة تعكس انطباعك الشخصي.

(١) تستعمل في بحوث اكتساب اللغة نوعان من المهمات لتقصي الطريقة التي يسلكها الأفراد في استيعاب المفردات والجمل، النوع الأول يسمى المهمات الحية في معالجة الجملة on-line sentence processing tasks مثل مهمة القراءة ذاتية السرعة التي سوف نتحدث عنها فيما بعد، والثاني يسمى المهمات غير الحية في معالجة الجملة off-line sentence processing tasks مثل مهمة الحكم على القيمة الحقيقية.

المستهدف، بحيث يطلب من المبحوث بعد قراءة القصة أن يحكم على صحة الجملة الأخيرة في القصة (صحيحةX خاطئة). فهي أداة تستعمل في الكشف عن كيفية تفسير الأفراد للجمل كما ذكرنا ذلك(١).

وتختلف هذه الأداة عن اختبار الصحة النحوية (وغيره من المهمات ذات التوجهات اللغوية الموازية)، فهناك افتراض ضمني في اختبار الصحة النحوية يتمثل في أن حكم المبحوث على صحة الجملة أو خطئها يتصل بالحدس اللغوي، في حين أن أداة الحكم على القيمة الحقيقية لا تفترض ذلك، وهذا يتطلب أن يكون لدى المبحوث فكرة عما قيل، أي أن يبني تفسيرا صادقا للجملة من خلال آليات التحليل والقواعد والمنطلقات التداولية والمستلزمات الدلالية، علما بأن المبحوث قد لا يستعمل هذه العمليات على نحو شعوري.

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Glew, 1998)، حيث وردت القصة التالية في الدراسة:

Bill was sick and in the hospital. Nobody knew what was wrong with Bill. The hospital did a lot of tests on Bill to find out what was wrong. Bill had to wait a long time in his hospital room. Finally, a doctor came in to tell Bill why he was sick

كان Bill مريضا في المستشفى، ولم يكن أحد يعرف المشكلة التي أصابته. وقد أجريت له كثير من التحاليل لمعرفة المشكلة. وكان يجب على Bill الانتظار طويلا في المستشفى، وفي نهاية الأمر جاء الطبيب ليخبر Bill عن سبب مرضه.

After the medical tests, the doctor informed Bill about himself.

بعد التحاليل الطبية، أخبر الطبيب Bill عن نفسه.

(صح خطأ)

إن مناسبة استعمال ضمير الصلة (himself) يعتمد على سياق القصة، حيث يستطيع المبحوث، عندما تقدم له المعلومات السياقية، أن يأخذ بالحسبان جميع مراجع الضمير الممكنة (الطبيب أو Bill) في الإجابة عن السؤال. والواقع أن صناعة قصص بهذه الطريقة ليست بالأمر الهين، ورغم ذلك يجب تجريب القصص قبل تطبيقها في أي دراسة.

المقياس التركيبي للثنائية اللغوية

المقياس التركيبي للثنائية اللغوية bilingual syntax measure أداة لقياس الكفاية اللغوية الشفهية لدى متعلمي اللغة الثانية، حيث تُعرض على المبحوث مجموعة من الصور الكرتونية الملونة، ثم يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة حول هذه الصور لاستنطاق المبحوث بالتراكيب اللغوية المستهدفة (Nunan, 1992). وهو يتضمن محادثة حقيقية بين الباحث والمبحوث تمثل قصة كاملة حول الرسوم الكرتونية، حيث تُسجّل إجابات المبحوثين في ورقة، ومن ثم يتم مقارنتها بقائمة الإجابات المعيارية. وهذه الأداة مصممة أساسا لطلاب المرحلتين التمهيدية والابتدائية الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية من الناطقين بالإسبانية لقياس مدى إتقانهم للتراكيب النحوية. وقد كانت هذه الأداة هي الأداة الرئيسة في الدراسات المعروفة باسم ترتيب اكتساب المورفيمات التي اُكتشف من خلالها أن متعلمي اللغة الأولى والثانية في اللغة الإنجليزية يكتسبون التراكيب والصيغ اللغوية بترتيب متشابه فيما بينهم.

وقد طُوّرت أداة أخرى استنادا إلى المقياس التركيبي للثنائية اللغوية، عبارة عن اختبار في اللغة الإنجليزية لغة ثانية، يُستعمل مع المهاجرين إلى أستراليا (Griffin, 1986، مذكور في Nunan, 1992). ويتكون هذا الاختبار من ٢٠ فقرة مصممة لاستنطاق الخاضع للاختبار بعشرين تركيبا مستهدفا، حيث تتألف كل فقرة من صورة عبارة عن مثير، وتلميحات بالإجابات، وإرشادات لمن يطبق الاختبار، ومجموعة من معايير التصحيح(١).

---

(١) مثال على إحدى الفقرات التي تستهدف الضمائر الشخصية:

الصور:

الأولى: صورة رجل يعمل في حديقة.
الثانية: صورة امرأة تعمل في حديقة.
الثالثة: صورة رجل وامرأة يعملان في حديقة
إرشادات للمختبر: قم بالإشارة إلى الصورة التي يعمل فيها الرجل، وقل انظر إليه، هو يعمل
ثم قم بالإشارة إلى الصورة التي تعمل فيها المرأة، وقل وهي أيضا؟ ......

مهمة مراقبة الكلمة(١)

تستعمل مهمة مراقبة الكلمة word monitoring في دراسات اكتساب اللغة لقياس استيعاب المفردات والجمل، حيث يسمع فيها المبحوث كلمة (كلمة كعكة على سبيل المثال) أو يشاهد صورة تمثل الكلمة المستهدفة (صورة فيها كعكة)، ومن ثم يستمع إلى

---

(١) من المهم التنبيه إلى أن لكل أداة من أدوات الاستجابات التلقينية طريقة محددة في تحليل البيانات المستقاة منها، تختلف عن طرق تحليل البيانات المستقاة من الأدوات الأخرى، وعليه ينبغي لأي باحث يرغب في استعمال أي أداة من هذه الأدوات أن يتعرف بشكل دقيق على طريقة تحليل البيانات الخاصة بالأداة التي اختارها وأن يتدرب على تطبيقها. وسوف نستعرض هنا طريقة تحليل البيانات المستقاة من مهمة مراقبة الكلمة. فالبيانات المستقاة من مهمة مراقبة الكلمة نوعان: بيانات تتعلق بالدقة في مراقبة الكلمة، وبيانات تتعلق بزمن ردة الفعل التي تحسب بأعشار الثانية (Marinis, 2010). والخطوة الأولى في تحليل البيانات أن يتم حساب دقة المبحوث في مراقبة الكلمة المستهدفة بالمئة لكل حالة، علما بأن الحالات التي لا يتمكن فيها المبحوث من تتبع الكلمة، أو لا يقوم بضغط الزر، أو أن يضغط الزر على الكلمات غير المستهدفة يجب إقصاؤها، فلا تدخل في عملية التحليل. وعندما يكون الانحراف المعياري لدقة المبحوثين الذين ينتمون إلى مجموعات متجانسة أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة متجاوزا رقم ٢، فإن ذلك يعتبر حالة شاذة ينبغي التخلص منها ولا تخضع لمزيد من التحليل. ويجب على الباحث، بعد تحليل الدقة، تصويرُ البيانات المتعلقة بزمن ردة الفعل لاستخلاص القيم المتطرفة والشاذة، علما بأن زمن ردة الفعل عادة ما تكون أطول عند الأطفال من الكبار. ويجب حساب الحالات الشاذة لكل حالة ولكل مبحوث ولكل عنصر بشكل منفصل. ويمكن إما التخلص من القيم المتطرفة والحالات الشاذة أو استبدالها بالمتوسط الحسابي في كل حالة لكل مبحوث وكل عنصر. وعندما تكون مجموعة المبحوثين متجانسة، فإن المبحوثين، الذين يكون الانحراف المعياري لزمن ردة فعلهم أكثر من المتوسط الحسابي للمجموعة بدرجتين، يعتبرون حالات شاذة يجب التخلص منها. والبيانات المتعلقة بزمن ردة الفعل لا تكون عادة موزعة بشكل طبيعي؛ وذلك لأن هناك حدودا تتعلق بمدى سرعة المبحوث في ضغط الزر؛ ولذا البيانات غالبا ما تكون منحرفة على نحو إيجابي. ويمكن تحويل البيانات قبل تحليلها باستعمال الاختبارات البارومترية، حيث يتم تحديد نوع الاختبار وفقا لعدد المتغيرات في المهمة، فإذا كان هناك عامل واحد بمستويين، يمكن استعمال اختبار ت، بالمقابل يمكن استعمال أنوفا إذا كان تصميم المهمة معقدا. ومهما يكن نوع الاختبار المستعمل، يجب تحليل كل مبحوث وكل عنصر. وإذا كانت نتيجة تحليل كل عنصر تختلف عن تحليل كل مبحوث، فهذا في الغالب يعود إلى أن هناك تفاوتا في العناصر أكثر من المبحوثين أو العكس.

جمل تحتوي على هذه الكلمة وقد لا تحتوي عليها (مثال: أم محمد خبازة ماهرة. فهي دائما تخبز كعكا لمحمد وأخوته)، وعلى المبحوث أن يضغط الزر بأسرع ما يمكن عندما يسمع الكلمة التي سمعها أو شاهدها في الصورة، بحيث يقوم جهاز الحاسب بتسجيل زمن ردة الفعل عند ضغط الزر، وهذا هو المتغير التابع (Marinis, 2010). ويتم عادة مقارنة زمن ردة الفعل للكلمة في الجملة السابقة (أم محمد خبازة ماهرة. فهي دائما تخبز كعكا لمحمد وأخوته) مع زمن ردة الفعل لنفس الكلمة في جملة أخرى، تحتوي على خطأ (مثل: أم محمد خبازة ماهرة. فهي دائما يخبز كعكا لمحمد وأخوته)، علما بأن المراقبة لا تتمحور على الكلمة المسببة للخطأ (يخبز)، وإنما على الكلمة التي تليها (كعكا). والافتراض الذي تعتمد عليه هذه المهمة أننا نُبطئ على نحو غير شعوري عندما نصادف خطأ ما، وعليه فالمبحوث عندما يعالج الخطأ، فإن ردة فعله تكون أطول للكلمة التي تلي الخطأ (كلمة كعكا) في الجملة الثانية مقارنة مع نفس الكلمة في الجملة الأولى. ومن المهم التنبيه إلى أن المبحوث لا يراقب الكلمة المسببة للخطأ، وعليه فإن زمن ردة الفعل يعكس العمليات اللاشعورية.

وتتطلب هذه المهمة ثلاثة أنواع من الجمل: الجمل التجريبية experimental sentences، والجمل الصوارف filler sentences، والجمل المخادعة catch trials. والجمل التجريبية هي الجمل المستهدفة بالبحث، بعضها صحيح نحويا وبعضها غير صحيح نحويا، والجمل الصوارف تستعمل لصرف انتباه المبحوث عن طبيعة المهمة وطبيعة الجمل المستهدفة، ويتم عادة استعمال عدد من الجمل الصوارف يساوي عدد الجمل التجريبية، أما إذا كان المبحوثون أطفالا، فإن عدد الجمل الصوارف يكون أقل من الجمل التجريبية تجنبا لإجهاد المبحوث، أما الجمل المخادعة فهي لا تشتمل على الكلمة المستهدفة؛ ولذا لا ينبغي للمبحوث ضغط الزر معها، وهي تهدف إلى التأكد من عدم قيام المبحوث بضغط الزر بطريقة آلية اعتباطية وجعله متيقظا أثناء تأدية المهمة. ويوضع بعد الجمل بأنواعها الثلاث أسئلة استيعابية، لضمان أن يركز المبحوث على الجمل ويحاول فهم معناها، وألا يكتفي بمراقبة الكلمة المستهدفة. ويجب عند صياغة الجمل التجريبية التفكير مليا في طول الجملة وبنيتها وموقع الكلمة المستهدفة

وخصائصها من حيث نوعها وطولها وشيوعها وغير ذلك. علاوة على ذلك، ينبغي أن تكون الجمل متشابهة في الطول والبنية حتى لا يؤثر ذلك في تصميم المهمة. كما يجب أن يتنوع موقع الكلمة المستهدفة داخل الجمل، حتى لا يتوقع المبحوث موقع معين للكلمة المستهدفة يتكرر في الجمل كلها(١).

تطابق الجمل

إن أداة تطابق الجمل sentence matching من أدوات جمع البيانات التي نشأت في اللسانيات النفسية، كما هو الحال مع اختبار الصحة النحوية. وأداة تطابق الجمل تنفذ من خلال الحاسب الآلي، بحيث يجلس المبحوث أمام شاشة الحاسب ويعرض عليه جملة إما أن تكون صحيحة أو خاطئة من الناحية القواعدية. ويتم بعد فترة وجيزة عرض جملة أخرى على شاشة الحاسب، مع بقاء الجملة الأولى في مكانها. ويجب على المبحوث أن يقرر بأسرع وقت ممكن ما إذا كانت الجملتان متشابهتين (أو متطابقتين) أم لا، بحيث يدخل المبحوث إجاباته من خلال الضغط على زر معين. ويتم عادة حساب الوقت بين ظهور الجملة الثانية وضغط المبحوث للزر وهو ما يسمى زمن ردة الفعل reaction time(٢)، وهو يمثل البيانات التي تخضع للتحليل. وتشير الدراسات المطبقة على الناطق الأصلي أن استجابة المبحوثين للجمل المتطابقة أسرع من استجابتهم للجمل غير المتطابقة، كما أن استجاباتهم للجمل الصحيحة نحويا أسرع من استجاباتهم للجمل

---

(١) من الأمثلة على استعمال هذه المهمة الدراسة التي قام بها (Chondrogianni & Marinis, 2012)، التي كان هدفها تقصي إنتاج ومعالجة المورفيمات الخاصة بالزمن في اللغة الإنجليزية من قبل عدد من الأطفال ثنائيي اللغة (وعددهم ٣٩ طفلا) من أصول تركية، حيث قام هؤلاء الأطفال ومعهم ٢٨ طفلا أحاديي اللغة بتنفيذ مهمة مراقبة الكلمة؛ إذ تشتمل المهمة على جمل صحيحة نحويا وأخرى غير صحيحة نحويا، تتضمن مورفيم الفعل الغائب (s) ومورفيم الفعل الماضي (ed). وقد أظهرت النتائج بعد مقارنة أداء المجموعتين أن ثنائيي اللغة يتنبهون للأخطاء النحوية المرتبطة بحذف المورفيم الخاص بالزمن.

(٢) يستعمل زمن ردة الفعل مع الأدوات الأخرى مثل اختبار الصحة النحوية وتفسير الجمل باعتباره وسيلة للكشف عن المعرفة والمعالجة اللغوية.

الخاطئة نحويا(١). ويفضل، عند تطبيق هذه المهمة شفهيا، ألا يقل طول الجملة عن ٧ كلمات حتى لا يقوم المبحوث إذا كانت الجملة قصيرة بحفظها، بل يضطر إلى معالجتها.

وهناك عدد من الأسئلة التي يجب أخذها بالحسبان عند استعمال هذه الأداة (Gass & Mackey, 2007):

- ما المدة الزمنية التي تبقى فيها الجملتان على الشاشة؟
- ما الوقت الفاصل بين ظهور الجملتين؟
- هل تبقى الجملتان على الشاشة حتى يجيب المبحوث؟
- ما نوع الخط الذي يجب استعماله في كتابة الجمل؟
- ما المكان المناسب للجملة الثانية بالنسبة للجملة الأولى؟
- هل يفضل تقديم تغذية راجعة للمبحوثين بعد كل إجابة؟
- ما العدد المناسب من الجمل؟

---

(١) من الأمثلة على استعمال هذه الأداة الدراسة التي قام بها (Duffield, Montrul, Bruhn de Garavito & White, 1998)، التي كان هدفها الكشف عن المعارف المتعلقة بالكلمات المقيدة في اللغة الإسبانية لدى الناطقين باللغتين الإنجليزية والفرنسية. وقد استعمل الباحثون في جمع البيانات أداتين: اختبار الصحة النحوية ومهمة تطابق الجمل. وقد اشتملت مهمة تطابق الجمل على ١٠ حالات، كل حالة تضم ٨ جمل صحيحة نحويا و٨ جمل غير صحيحة نحويا، حيث قسم المبحوثون (وعددهم ١٩ ناطقا باللغة الإنجليزية و١٣ ناطقا باللغة الفرنسية) إلى مجموعتين، بحيث تُقدّم الجملة الصحيحة للمجموعة الأولى والجمل الخاطئة للمجموعة الثانية والعكس صحيح. وقد تم الكشف عن نتائج مهمة تطابق الجمل من خلال حساب زمن الاستجابة لكل المجموعات الزوجية المتطابقة التي تم تحديدها بشكل صحيح، علما بأن أي مبحوث تتجاوز أخطاؤه ١٢,٥٪ يستبعد، كما أن العناصر التي تكثر فيها الأخطاء تستبعد كذلك.

تفسير الجمل

تعتبر أداة تفسير الجمل sentence interpretation من الأدوات التي تستعمل في بحوث المعالجة اللغوية language processing research، وهي تستعمل كثيرا في النموذج التنافسي (Competition Model Bates & MacWhinney, 1982، مذكور في Gass & Mackey, 2007)، وهو نموذج يركز على كيفية معالجة المعلومات من قبل متعلم اللغة، حيث ينصب الاهتمام على محاولة الكشف عن المعلومات التي يستعملها الأفراد عند سعيهم لفهم العلاقات بين المفردات في الجمل. فعلى سبيل المثال، عندما نسمع أو نقرأ جملة مثل (قبّل الأب الابن) كيف نعرف من قبّل الآخر؟ نحن نعتمد في اللغة العربية على ترتيب الكلمات في الجمل (فالفاعل يسبق المفعول)، ويمكن أيضا أن نعتمد على علامات الإعراب، لكن اللغات تختلف في المعايير التي تستعملها في ذلك، فاللغة الإنجليزية مثلا تعتمد على ترتيب الكلمات، وليس فيها نظام إعراب. وتتمثل فائدة هذه الأداة في أن الباحث يستطيع من خلالها الكشف عن الأدوات التي يستعملها المتعلم في فهم الجمل في اللغة الثانية ومدى علاقة هذه الأدوات باللغة الأولى(١).

وتستعمل بحوث اللسانيات التطبيقية هذه الأداة بتوظيف معايير مختلفة، فإذا كانت لغة المبحوثين الأولى تستعمل معايير تختلف عن معايير اللغة الهدف، يقدم للمبحوثين جمل تحتوي على معايير متضاربة، بحيث يطلب من المبحوثين تحديد الفاعل والمفعول في الجملة. ويستعمل في هذه الأداة زمن ردة الفعل لقياس الوقت الذي استغرقته معالجة

---

(١) من الأمثلة على استعمال أداة تفسير الجمل الدراسة التي قام بها (Mimica, Sullivan & Smith, 1994)، التي كان هدفها تقصي مختلف أنواع المؤشرات التي يستعملها ١٦ ناطقا باللغة الكرواتية لتحديد العلاقات بين الكلمات أثناء استيعاب مجموعة من الجمل، حيث طُلب منهم تحديد الفاعل في عدد من الجمل. وقد استمع المبحوثون إلى عدد من الجمل أثناء مشاهدة بعض الصور التي تمثل اسمين على شاشة الحاسوب، حيث طُلب من كل مبحوث تحديد الاسم الفاعل والضغط على الزر الخاص بالصورة، مع إخبار المبحوثين بضرورة الاستجابة بأسرع وقت ممكن بصرف النظر عما إذا كانت الجملة قد انتهت أم لا، مع تسجيل إجاباتهم وزمن ردة فعلهم.

اللغة، فكلما كانت ردة الفعل سريعة، دل ذلك على تقارب معايير اللغة الهدف واللغة الأم، علما بأن الزمن يحسب عادة بأعشار الثانية. وهناك عدد من النقاط التي يجب أخذها بالحسبان (Gass & Mackey, 2007):

- هل الجمل مقروءة أم مسجلة؟ والواقع أن قراءة الجمل قد يتخلله تفاوتات كثيرة بسبب اختلاف نطق كل جملة.
- كم جملة توضع؟ من المهم عدم تكثير الجمل حتى لا يتعرض المبحوثون للتعب. وغالبية الدراسات تستعمل ما بين ٢٧ إلى ٥٤ جملة.
- ما الوقت الفاصل بين كل جملة وأخرى؟
- كيف يجيب المبحوثون: شفهيا أم كتابيا؟
- ما التعليمات والإرشادات؟(١)

النافذة المتحركة

تستعمل أداة النافذة المتحركة moving window من خلال الحاسب الآلي، وهي من الأدوات الشائعة في اللسانيات النفسية (Just, Carpenter & Wooley, 1982). وتقدم المفردات في هذه الأداة على الشاشة في وقت محدد، ثم تظهر المفردات الأخرى بالتتابع على الشاشة عندما يبدي المبحوث أنه مستعد لذلك. بمعنى أن المبحوث هو الذي يتحكم بسرعة القراءة. وعندما تظهر كلمة جديدة على الشاشة تختفي الكلمة التي قبلها. ويقوم المبحوث بعد ظهور كامل الجملة على الشاشة بضغط أحد أزرار الحاسب ليحكم على الجملة عما إذا كانت صحيحة أم خاطئة من الناحية القواعدية. ويمكن

---

(١) ومن الأمثلة على ذلك التعليمات التي أعدها (Harrington, 1987) وهي على النحو التالي: سوف تستمع الآن لتسجيل يحتوي على عدد من الجمل البسيطة، والمطلوب منك هو تفسير كل جملة تسمعها، حيث ينبغي عليك تحديد الفاعل في الجملة من بين الاسمين اللذين تشتمل عليهما الجملة.

استعمال هذه الأداة لتقديم معلومات حول الوقت المستغرق لمعالجة مختلف أجزاء الجملة، فنظرا لأن المبحوث هو من يقرر جاهزيته للانتقال إلى الكلمة التالية، يستطيع الباحث تحديد أي أجزاء الجملة الذي يتطلب مزيدا من المعالجة. ويجب على الباحث، عند استعمال اختبار الصحة النحوية مع النافذة المتحركة، التأكد من فهم المبحوث معنى الحكم على الصحة أو المقبولية؛ إذ يجب على الباحث توضيح معنى الحدس وتأكيد عدم وجود إجابات صحيحة أو خاطئة فيما يتعلق بالمقبولية. وتشبه الإرشادات الخاصة بهذه الأداة بالإرشادات الخاصة باختبار الصحة النحوية. وهناك تفاوت في استعمال هذه الأداة، ولعل أكثر أنواع النافذة المتحركة استعمالا مهمات الاستماع والقراءة ذاتية السرعة self-paced listening and reading، ونموذج الممر gating paradigm، التي تستعمل في اللسانيات النفسية لدراسة عمليات استيعاب اللغة (McDonough & Trofimovich, 2012).

وتستهدف الدراسات التي تستعمل مهمات الاستماع والقراءة ذاتية السرعة عادة التعقيد النحوي أو الغموض النحوي. والمبحوث في هذه الدراسات هو من يتحكم بالسرعة التي يُقدم فيها المثير، بحيث إنه كلما زاد وقت الاستماع والقراءة، كان ذلك مؤشرا على صعوبة المعالجة. فدرجة سرعة المبحوث في فهم الجمل يزودنا بمعلومات مختلفة تتعلق بالمواضع التي يجد فيها المبحوث صعوبة في المعالجة أو ببعض الظواهر غير المتوقعة أو بحدوث نوع من إعادة تحليل الجملة(١).

---

(١) تستعمل مهمة القراءة في بحوث اكتساب اللغة الأولى لدراسة التحليل الإعرابي، وهو العملية التي يقوم من خلالها الناس بتحليل البنية التركيبية لسلسة من الكلمات لأجل الاهتداء إلى تأويل صحيح. ونظرا لأن مستعمل اللغة الماهر يقوم بمعالجة المعلومات التركيبية في النص بسرعة دون أن يواجه صعوبات، يلجأ الباحثون إلى استعمال جمل تثير صعوبات في الاستيعاب، أي جمل يساء تأويلها في البداية فيضطر المبحوث إلى إعادة تحليلها. أما في مجال بحوث اللغة الثانية، فالباحثون يسعون من خلال استعمال هذه الأداة إلى اكتشاف إستراتيجيات التحليل التي يتبعها متعلمو اللغة الثانية، هل هي إستراتيجيات خاصة باللغة الثانية، أم هي إستراتيجيات مستندة إلى اللغة الأولى، أم هي إستراتيجيات لا تنتمي إلى أي من اللغتين؟

ويتم في مهمة القراءة ذاتية السرعة وضع المبحوث أمام حاسب مزود ببعض البرامج، بحيث يقرأ المبحوث نصا يظهر على شاشة الحاسوب، علما بأن النص يكون مجزأ إلى مكونات صغيرة (جمل قصيرة)، بحيث يضغط المبحوث على أحد الأزرار عندما ينتهي من قراءة أحد المكونات لعرض المكون التالي حتى يصل إلى نهاية النص، ويتم هنا حساب الزمن اللازم لقراءة كل مكون، فهذا المقدار الزمني يمثل مقدار الجهد الإدراكي المبذول في معالجة كل مكون(١). وتقابل مهمة الاستماع ذاتية السرعة مهمة القراءة ذاتية السرعة، ولكنها تختص بالاستماع(٢)، فالمبحوث يستمع إلى مقطع من النص مرة

---

(١) من الأمثلة على استعمال مهمة القراءة ذاتية السرعة الدراسة التي قام بها (Papadopoulou & Clahsen, 2003)، حيث قام مجموعة من الناطقين باللغة اليونانية وعدد من متعلمي اللغة اليونانية لغة ثانية من خلفيات لغوية متنوعة بأداء اختبار للصحة النحوية، يقوم فيه كل مبحوث بتقدير مقبولية كل جملة حسب مقياس مكون من خمس درجات. قامت بعد ذلك مجموعة مكونة من ١٦ متعلما بأداء مهمة قراءة حاسوبية ذاتية السرعة، حيث اشتملت على ٢٤ جملة أساسية و٧٢ جملة وظيفتها ملء الفراغ، مطلوب من المبحوثين قراءتها بأسرع ما يمكن. وقد قدمت الجمل على مراحل بعد الضغط على الزر، حيث تم حساب الفترات الزمنية الفاصلة بين كل ضغطة زر وأخرى. وللتأكد من تركيز المبحوثين على المحتوى طُلب منهم الإجابة عن سؤال يتعلق بالمحتوى بعد كل جملة.

(٢) من الأمثلة على استعمال مهمة الاستماع الذاتية السرعة الدراسة التي قام بها (De Jong, 2005)، حيث كانت تهدف إلى تقصي مدى إمكانية تعلم قواعد اللغة الثانية عن طريق الاستماع من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين: (١) هل استيعاب التركيب المستهدف يؤدي إلى تعلم التركيب على نحو صريح أم ضمني؟ (٢) هل المهمات التي تتطلب إنتاج التركيب تؤخر التعلم؟ وقد قسم الباحث المبحوثين (وعددهم ٥٩ ناطقا باللغة الهولندية يتعلمون اللغة الإسبانية) إلى ثلاث مجموعات، الأولى تلقت تدريبا استقباليا، والثانية تلقت تدريبا استقباليا وإنتاجيا، أما الثالثة فقد كانت مجموعة ضابطة شاركت في مهمات تدريبية خالية من التركيب المستهدف، حيث تم شرح التركيب المستهدف لهذه المجموعة مباشرة قبل الاختبارات البعدية. وقد طُبّق التدريب في أربع حصص تدريبية، مدة كل واحدة منها ٩٠ دقيقة خلال أسبوعين، وقد اشتملت على تدريب على المفردات والجمل والتركيب المستهدف، علما بأن جميع المهمات التدريبية طُبقت بطريقة شفهية، كما أن استجابات المبحوثين كانت شفهية. ومن بين المقاييس التي استعملها الباحث لقياس التعلم مهمة الاستماع ذاتية السرعة، وذلك لقياس سرعة معالجة الدخل اللغوي، حيث قُسّمت كل جملة مستهدفة إلى خمسة أجزاء، ويُطلب من كل مبحوث الضغط على الزر للانتقال من جزء إلى جزء لمعالجة كل جملة بأسرع وأدق ما يمكن. وللتحقق من فهم المبحوثين لكل جملة، طلب الباحث منهم الضغط على زر معين عندما تكون الجملة مطابقة لصورة معروضة.

واحدة، ثم يقوم بضغط الزر للاستماع إلى المقطع الذي يليه، حيث يعكس الوقت الذي يستغرقه المبحوث في الاستماع لكل مقطع صعوبة معالجة فهم ذلك المقطع.

أما مهمة نموذج المرفهي تساعد الباحث في الكشف عن حجم المعلومات الصوتية اللازمة للتعرف على كلمة ما. ويتم في هذه الأداة استماع المبحوث إلى جزء من الكلمة حتى تظهر الكلمة بأكملها، حيث يطلب من المبحوث عند كل موضع يقدم فيه جزء من الكلمة تحديد الكلمة، وبهذا يستطيع الباحث تحديد الموضع الذي استطاع فيه المبحوث التعرف على الكلمة.

تداعي المفردات

تستعمل أداة تداعي المفردات word association عادة في التحليل النفسي باعتبارها طريقة للنفاذ إلى عقل المريض. ونفس الفكرة تنطبق على بحوث اللسانيات التطبيقية، فاكتشاف شيء حول الروابط التي يصنعها المبحوث بين المفردات قد تكشف كيفية تنظيم المعجم الدلالي عنده. بعبارة أخرى، يسعى الباحثون في اللسانيات التطبيقية إلى فهم الشبكات الدلالية التي بحوزة المتعلم وكيفية تشكلها (Gass & Mackey, 2007). ويتم في هذه الأداة تقديم مفردة للمبحوث ويطلب منه أن ينطق أول مفردة ترد إلى ذهنه. وهناك عدة أسس لغوية لهذه الروابط والتداعيات، فعندما يكمل المبحوث عبارة فإن ذلك يشير إلى علاقة تتابعية syntagmatic مماثلة للتصاحب اللفظي؛ ولذا فكلمة (مشط) مثلا ربما تثير كلمة (شعر). وقد تكون الاستجابة جدولية وهي أن تكون الإجابة من نفس فصيلة الكلمة المستعملة مثيرا، وهذا يشمل المترادفات والمتضادات، فكلمة (بارد) قد تستدعي كلمة (حار). وهناك استجابات تعتمد على صيغة الكلمة، مثل كلمة (قام) قد تستدعي كلمة (قال). ومن المسائل المهمة في أداة تداعي المفردات أنها تزودنا بمعلومات عن تنظيم المعجم الدلالي في اللغة الثانية وعلاقته بالمعجم الدلالي في اللغة الأولى⁽¹⁾.

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Meara, 1878 مذكور في Gass & Mackey, 2007)، حيث قدم الباحث للمبحوثات (وعددهن ٧٦ طالبة في نهاية المرحلة الثانوية في بريطانيا) قائمة تضم ١٠٠ مفردة فرنسية؛ إذ طُلب من كل مبحوثة كتابة أول كلمة ترد إلى ذهنها أمام كل كلمة في القائمة. وقد أظهرت النتائج اعتماد المبحوثات في استجابتهن على الصيغة أكثر من المعنى، مما دعا Meara إلى افتراض أن المبدأ المنظم للمعجم اللغوي لهذه العينة ليس مبدأ دلاليا.

الإنعاش

يقدم للمبحوث في أداة الإنعاش primimg مثيران بشكل متتابع دون فاصل زمني، الأول هو الفتيل والثاني هو الهدف، بحيث يجب على المبحوث الاستجابة للهدف بطريقة ما، ويحدث الإنعاش عندما يكون هناك تأثير من الفتيل على الهدف (Gass & Mackey, 2007). وهناك إنعاش يسمى الإنعاش المحجوب masked priming، يكون فيه المبحوث غير واع بالفتيل بسبب سرعة تقديم الفتيل والهدف. والواقع أن الفتيل يقدم عادة في فترة زمنية قصيرة بحيث لا يشعر به المبحوث. والإنعاش النحوي يعني ميل المتحدث إلى إنتاج التركيب النحوي الذي سمعه للتو. ومن هنا، عندما يُخيّر المتحدث بين تركيبين، فإن الاحتمال الأقوى أنه سوف يختار التركيب الذي واجهه للتو، حتى وإن كان الملفوظ المنتج يحتوي على عناصر دلالية مختلفة.

وترى (McDonough, 2006) أن أداة الإنعاش يمكن أن تنفذ بعدة طرق. أحدها من خلال تجارب من مرحلتين، بحيث يتبع تكرار الجملة مهمة وصف صورة؛ إذ يطلب في الجزء الأول من المبحوث سماع عنصر وترديده، ومن ثم تحديد ما إذا كان قد سمعه من قبل. ويقوم في الجزء الثاني بوصف صورة تُقدّم سياقا للتركيب المقصود، ومن ثم تحديد ما إذا كان قد شاهد الصورة من قبل. والهدف من جزء التعرف في المهمة تشتيت انتباه المبحوث عن مهمة الوصف.

وهناك أسلوب آخر يتمثل في تقديم أجزاء من جمل بطريقة مكتوبة، أو مسموعة بحيث يطلب من المبحوث تكملة هذه الجمل. وبعض أجزاء هذه الجمل هي فتيل قام الباحث بإجراء بعض التعديلات عليها بطريقة تجعل المبحوث ينتج التركيب أثناء تكملة الجملة. ويتبع ذلك تقديم أجزاء أقصر يمكن تكملتها باستعمال أحد التركيبين. والفكرة أن الإنعاش النحوي يظهر عندما يُكمل المبحوث الأجزاء القصيرة باستعمال نفس التركيب المستعمل في تكملة الأجزاء الرئيسة.

وهناك أسلوب ثالث في بحوث الإنعاش النحوي يسمى استدعاء الجملة sentence recall، الذي يتكون من ثلاثة أجزاء. أولا يتم عرض جملة مرة واحدة بسرعة على شاشة الحاسب، وثانيا يكون هناك مهمة هدفها صرف الانتباه، وأخيرا يقوم المبحوث بإعادة نطق الجملة الأصلية بصوت مرتفع. والقضية هنا تتمحور في تركيب الجملة المعادة، فهل تركيبها يتطابق مع تركيب الجملة التي قُرئت، أو أنها تتطابق مع تركيب الجملة السابقة؟(١)

القرار الدلالي

تتضمن أداة القرار الدلالي lexical decision تصنيف سريع للكلمات الحقيقية والكلمات التي لا معنى لها (كلمات غير موجودة في اللغة)، حيث يتم تقديم كلمات حقيقية وكلمات لا معنى لها بطريقة سمعية أو بصرية عشوائية، بحيث يطلب من المبحوث بسرعة ودقة تحديد ما إذا كانت مجموعة الحروف المعروضة تمثل كلمات منطقية. والكلمات المستهدفة تأتي عادة بعد كلمات فتيلة تتفاوت في علاقتها بالكلمات المستهدفة. فعلى سبيل المثال، الكلمات الفتيلة الضابطة لا علاقة لها بالكلمات المستهدفة، في حين أن الكلمات الفتيلة الدلالية يكون لها علاقة بالكلمات المستهدفة

---

(١) من الأمثلة على استعمال هذه الأداة الدراسة التي قامت بها (McDonough, 2006)، وكان هدفها تقصي الإنعاش النحوي أثناء التفاعل التحادثي، وذلك للإجابة عن سؤالين: الأول هل الإنعاش النحوي يحدث في التفاعلات اللغوية بين غير الناطقين الأصليين باللغة؟ والثاني هل يزيد متعلمو اللغة الثانية من استعمالهم للتركيب المستهدف الذي يلي فتيل هذا التركيب؟ وقد استعملت McDonough مهمة ينفذها المبحوث مع محاور (مساعد للباحثة)، بحيث يُتوقع أن يستعمل المتحاوران صيغة سبق أن استخدمت لأنها تخفض عبء المعالجة أثناء الإنتاج اللغوي. وتتمثل المهمة في أن يقوم المحاوران بوصف مجموعة من الصور لبعضهم بعضا مستعملين أفعال مكتوبة أسفل الصور، بحيث يستطيع كل محاور التعرف على الصور الموصوفة. وقد قسمت الباحثة المبحوثين (الذين كان عددهم ٥٠ متعلما من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية) إلى مجموعتين، الأولى تسمع الفتيل أولا ثم تصف الصورة (المجموعة الاستيعابية)، والمجموعة الثانية تسمع الفتيل وتقوم بنطقه أولا ثم تصف الصورة (المجموعة الإنتاجية).

من ناحية المعنى. وتستعمل هذه الأداة لتقصي العمليات الأساسية في عملية التعرف على المفردات، وطبيعة المعجم الدلالي، وأثر شيوع المفردات، وأثر الكلمات المتجاورة، إلى جانب عدد من الظواهر المتصلة بإدراك الكلمات، كما تستعمل أيضا في قياس أثر الفتيل والسياق (Goldinger, 1996). وقد أظهرت الدراسات السابقة أن الناطق الأصلي يكون أكثر سرعة في الاستجابة للكلمات المستهدفة عندما تكون مسبوقة بكلمات فتيلة ذات صلة بها من الناحية الدلالية، ويكون أكثر بطأً في الاستجابة للكلمات المستهدفة عندما تكون مسبوقة بكلمات فتيلة ذات صلة بها من الناحية الصوتية أو الكتابية⁽¹⁾.

تعيين الهوية

تستعمل مهمة تعيين الهوية identification task في بحوث اللسانيات الاجتماعية على وجه الخصوص، لأجل الكشف عما إذا كانت توقعات المستمع تجاه المتحدث تؤثر فيما يسمعه من كلام، على اعتبار أن إدراك الكلام حسيا يتأثر بخصائص المتحدث الاجتماعية. ويقدم في هذه المهمة مفردة يسمعها المبحوث بصوت شخص ما، ثم يطلب منه تحديد المفردة التي سمعها، ويتم عادة اختيار مفردات متشابهة مثل (bad, bed). ويقوم الباحث عادة بالتأثير في إجابة المبحوث من خلال تعريضه لبعض المعلومات الاجتماعية، كأن يكتب على ورقة الإجابة اسم المنطقة التي ينتمي إليها المتحدث أو يعرض صورة لأشخاص من أعمار مختلفة، أو يعرض لعبا تمثل دولا مختلفة (Drager, 2014).

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Silverberg & Samuel, 2004)، التي كان هدفها دراسة كيفية تنظيم المعجم الدلالي لدى ثنائيي اللغة ومتعلمي اللغة الثانية. وقام الباحثان بعرض قائمة من الكلمات (كلمتان إلى خمس كلمات) مكتوبة بحروف صغيرة (small letters)، ويتبعها كلمة مستهدفة مكتوبة بحروف كبيرة (capital letters)، ثم يطلب من كل مبحوث تحديد ما إذا كانت الكلمة المستهدفة هي بالفعل كلمة أم ليست كلمة مع الضغط على زر (نعم) أو زر (لا) لتحديد إجابة كل مبحوث. وقد تنوعت علاقة الكلمات الفتيلة بالكلمات المستهدفة في هذه الدراسة، فبعضها ذات علاقة دلالية بالكلمة المستهدفة، وبعضها ذات علاقة هجائية بالكلمة المستهدفة، وبعضها لا علاقة لها بالكلمة المستهدفة.

وتستعمل هذه الأداة في تقصي الإدراك الحسي لاندماج الصوائت، أو إدراك الأصوات عندما يكون هناك روابط بين الأصوات والأشخاص الذين يتلفظون بها. ويجب على الباحث الذي يرغب في استعمال هذه الأداة التأكد من وجود تباين في إدراك الظاهرة محل الدراسة؛ لأن وجود درجة عالية من التباين يعطي الباحث إمكانية إحداث تعديل أو تحويل في مدارك المستمع(١).

وهناك صور مختلفة لهذه المهمة، فهناك مهمة التمييز discrimination task، ومهمة الاستبدال commutation task، ومهمة التدريب coach task، وهي جميعا تستعمل لتقصي إدراك دمج الصوائت (Labov, Karen & Miller, 1991). ففي مهمة التمييز يشير المستمع إلى مدى كون مفردتين (مثل pen, pin) متشابهتين أو مختلفتين. أما في مهمة الاستبدال، فالمستمع يستمع إلى إنتاجه الشخصي ويحكم عليه، علما بأن الأصوات في هذه المهمة تكون أكثر تشابها؛ ومن ثم فهي قابلة لأن يخلط المبحوث بينها. أخيرا يستمع المبحوث في مهمة التدريب إلى سرد يحتوي على صوت قد يغير تفسير السرد على حسب طريقة إدراكه، حيث يطرح الباحث أسئلة على المبحوث يكتشف من خلال إجابات المبحوث كيف أدرك المبحوث الصوت المستهدف.

تتبع حركة العين

بدأ استعمال أداة تتبع حركة العين eye movement (eye tracking) يكثر في بحوث اللسانيات التطبيقية التي تهدف إلى الكشف عن المعرفة اللغوية لدى المتعلم وكيفية

---

(١) من الأمثلة على استعمال هذه الأداة الدراسة التي قام بها (Hay & Drager, 2010) لأجل قياس مدى تأثير مفهوم المنطقة الجغرافية في إدراك الكلام حسيا، وعليه فقد عرض الباحثان على مجموعة من الناطقات باللغة الإنجليزية من النيوزلنديات لعبتين محنطتين لحيواني الكنغر والكوالا (المرتبطين بالثقافة الأسترالية)، ولعبة محنطة أخرى لحيوان الكيوي (المرتبط بالثقافة النيوزلندية)، ثم طُلب من المبحوثات إتمام مهمة إدراكية، بحيث يربطن حروف علة طبيعية منطوقة من قبل رجل نيوزلندي بحروف معروضة بشكل متسلسل تبدأ بحروف ذات نبر مرتفع تقع في أول الكلمة في اللهجة الأسترالية، وتنتهي بحروف ذات نبر منخفض تقع في وسط الكلمة في اللهجة النيوزلندية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن إدراك حروف العلة تأثر بنوع اللعبة التي عُرضت على المبحوثات.

استعمال هذه المعرفة اللغوية وظيفيا. فأداة تتبع حركة العين تتقصى المعالجة والتفسير الحي للغة، ولعل أحد أهم فوائد هذه الأداة أنها تتقصى عمليات الاستيعاب الحية أثناء المعالجة المستمرة للدخل اللغوي، التي يمكن مقارنتها بالمعالجة اللغوية المستنبطة باستعمال المهمات المقيدة ذات التوجهات اللغوية الموازية (Roberts & Siyanova-Chanturia, 2013). وهناك فائدتان لأداة تتبع حركة العين فيما يتصل بزمن الاستجابة وزمن القراءة تتفوقان بهما على الطرق التقليدية. الفائدة الأولى بما أن حركة العين تعتبر جزءا طبيعيا من القراءة والمشاهدة، فتتبع حركة العين ممكن دون الحاجة إلى إخضاع الفرد لمهمة إضافية (كأن يُطلب منه الضغط على زر معين كما في مهمة القراءة ذاتية السرعة)، والفائدة الثانية أن هذه الأداة تزودنا بسجل غني من السلوك القرائي، فهي تتيح للباحث تتبع ما يحدث عند مواجهة كلمة معينة، فعلى سبيل المثال يمكننا أن نحدد عدد المرات التي توقف فيها القارئ عند كلمة بعينها، ومتى وكم مدة التوقف، كما يمكننا الكشف عن المواقع التي عاد فيها القارئ إلى الوراء عند مواجهة صعوبات.

ويقوم المبحوث في تتبع حركة العين باتداء جهاز يقيس حركة العين أثناء القراءة، فالعين أثناء القراءة تتحرك حركة قصيرة وسريعة للأمام والخلف تسمى قفزات saccades، وتقوم بوقفات قصيرة تسمى تثبيت fixations. ويحسب زمن التثبيت ليزود الباحث بمؤشر على الوقت المستغرق لمعالجة النقطة التي ينتبه إليها المبحوث أكثر من غيرها (Rayner, 1998). إن حجم الوقت الذي يقضيه المبحوث في التوقف عند عنصر ما يعكس المجهود الإدراكي المطلوب لمعالجة هذا العنصر، مما يعني أنه كلما طال أمد التوقف كان ذلك دليلا على مزيد من الجهد الإدراكي المبذول والعكس صحيح، كما أن التوقف عند عنصر ما يدل على الاهتمام به أكثر. ورغم ذلك، من المهم التنبه إلى أن العلاقة بين وقت المعالجة وزمن التثبيت ليس بالضرورة أن تكون مباشرة. فعلى سبيل المثال يقوم القارئ أحيانا بتثبيتات متعددة على نفس الكلمة، كما أن بعض الكلمات يتم معالجتها دون تثبيت مثل الكلمات التي تقع فوق أو تحت الكلمة الخاضعة للتثبيت، كما أن المعالجة قد تحدث أثناء القفزات (Irwin, 1996). ومع أن غالبية تطبيقات هذه

الأداة يتمركز في بحوث القراءة في اللغة الأولى، إلا أن هناك مجالات بحثية مختلفة يمكن استعمال تتبع حركة العين فيها. فعلى سبيل المثال يمكن للباحث أن يحدد مصدر الغموض والصعوبات وما يفعله الفرد لحلها. كما أن تتبع حركة العين يمكن أن يستعمل للكشف عن الفروقات بين القيود السياقية والدلالية ذات الصلة بالمعالجة اللغوية⁽¹⁾.

مهمة ستروب

تعتبر مهمة أو اختبار ستروب Stroop نوعا من الاختبارات النفسية العصبية، يستعمل لقياس الانتباه الانتقائي والمرونة الإدراكية، ويعتبر (Stroop, 1935، مذكور في Dyer, 1973) أول من استعمل هذا الاختبار؛ ولذا سُمّي باسمه. ويتضمن اختبار ستروب تقديم كلمات مكتوبة بألوان مختلفة، ويطلب من المبحوث تسمية اللون الذي كتبت به الكلمة، واللون إما أن يكون هو نفس الكلمة (مثلا كلمة أحمر تكتب باللون الأحمر) أو ألا يكون هناك تطابق بين اللون والكلمة (مثلا كلمة أحمر تكتب بالأزرق). وتسمى الحالة الأولى تجربة تطابقية، والحالة الثانية تجربة تنافرية incongruent trial. إن اختبار ستروب المتعلق بعلاقة اللون بالكلمة مهمة إدراكية، حيث يحدث تضارب إدراكي عندما يتعرض المبحوث لتجربة تنافرية، حيث يستغرق المبحوث في هذه الحالة وقتا أطول من التجربة التطابقية، وهو ما يطلق عليه أثر الانسجام congruency effect. ويتوقع عادة أنه يسهل على المرء تسمية اللون عندما يكون اللون والكلمة متطابقين، والعكس صحيح؛ إذ يصعب على الفرد تسمية اللون عندما يكون اللون والكلمة غير متطابقين، ويمكن تفسير ذلك (الاستجابات المتطابقة تكون أسرع وأسهل من الاستجابات غير المتطابقة)، بإحدى وسيلتين: أولا ما يتعلق بسرعة المعالجة، يحدث التداخل بسبب أن تسمية اللون أبطأ من

---

(١) من الأمثلة على استعمال هذه الأداة الدراسة التي قام بها (Marian & Spivey, 2003)، لأجل الكشف عن طبيعة المعالجة اللغوية عند ثنائيي اللغة من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: هل يقوم ثنائيو اللغة بتنشيط اللغتين على نحو انتقائي أم بطريقة موازية؟ وقد استعمل الباحثان كمرتين لتتبع حركة العين، الأولى معلقة بالعنق لتابعة مجال المشاهدة عند المبحوث، في حين تزود الكاميرا الثانية صورة شعاعية للعين اليسرى وتتبع مركز بؤبؤ العين وارتداد قرنية العين.

قراءة الكلمة، مما يؤدي إلى تعطيل قراءة الكلمة، ثانيا ما يتعلق بالانتباه الانتقائي، حيث تحدث الصعوبة بسبب أن تسمية اللون يتطلب انتباها أكثر من قراءة الكلمة(١).

عرض الفيديو

تستعمل أداة عرض الفيديو video playback أحيانا، خاصة في البحوث التداولية لقياس ردة فعل الأفراد على بعض الأخطاء التداولية التي تقع من بعض المتحدثين، حيث يقوم الباحث بعرض فيديو يشتمل على محادثة بين شخصين أو أكثر يشتمل على بعض الأخطاء، ثم يُطلب من المبحوث الحكم على ما تلفظ به المتحدث(٢). ويمكن استعمال الفيديو أيضا لغرض التقييم، كما في الدراسة التي قام بها (Yule & Hoffman, 1993) لأجل قياس قدرة طلاب الجامعة على تقديم تقييمات، وذلك من خلال عرض فيديو يشتمل على إلقاء شفهي من

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Suarez, Gollan, Heaton, Grant, Cherner & Group, 2015)، لأجل تقصي أثر الطلاقة النسبية في اللغة الإنجليزية في القدرة على تثبيط استجابة القراءة الآلية عند ١٤١ من متحدثي الإسبانية المقيمين في الولايات القريبة من الحدود المكسيكية. وقد استعمل الباحثون النسخة الإسبانية لاختبار ستروب، وهو يشتمل على تجربتين أحدهما قراءة كلمات والثانية تسمية ألوان، حيث طُلب من كل مبحوث قراءة أسماء ألوان مكتوبة بحبر أسود على ورقة تتضمن ٥ أعمدة و٢٠ صفا من الكلمات. أما تجربة تسمية الألوان فتشتمل الورقة التي تحوي المثيرات على نفس عدد الأعمدة والصفوف، كُتبت عليها الكلمات بالألوان الأحمر والأخضر والأزرق، حيث كُتبت الكلمات بألوان تختلف عن لونها. وطُلب من كل مبحوث ألا يقرأ الكلمة، بل يسمي لون الحبر الذي كتبت به، مع عدم التوقف إلا إذا طُلب منه ذلك، مع إمكانية الرجوع إلى العمود الأول لإتمام جميع الأعمدة الخمسة، علما بأن هذا لم يحدث إلا في تجربة قراءة الكلمات، حيث تمكن المبحوثون من قراءة جميع الأعمدة الخمسة، وعندما يقع المبحوث في أي خطأ يتم تصحيحه مباشرة من قبل الباحث ويطلب منه الاستمرار في المهمة.

(٢) من الأمثلة على استعمال هذه الأداة الدراسة التي قام بها (Bardovi-Harlig & Dornyei, 1998)، التي كان هدفها الكشف عن ردة فعل المبحوثين تجاه الأخطاء النحوية والدلالية من خلال مشاهدة فيديو مجزأ إلى عدة أجزاء، يتضمن أفرادا غير ناطقين باللغة يرتكبون أخطاء نحوية وتداولية، حيث قُدّم للمبحوثين (وعددهم ٥٤٣ طالبا يتعلمون اللغة الإنجليزية في هنقاريا والولايات المتحدة) استبانة لتقييم كل مقطع، ومن الأمثلة التي وردت في الدراسة المثال الآتي:

السياق: المطلوب من Anna التحدث أمام زملائها في الصف، لكنها لم تكن مستعدة.

بعض المدرسين في الجامعة، حيث عُرض على المبحوثين مقاطع فيديو مدتها ١٠ دقائق، تتضمن كلمات يلقيها بعض المعيدين في الجامعة من جنسيات مختلفة(١).

المظهر المتجانس

تعتبر أداة المظهر المتجانس matched-guise technique من أهم أدوات جمع البيانات في حقل اللسانيات الاجتماعية، خاصة التوجهات اللغوية (Drager, 2014)، حيث يتم عرض عينتين مسجلتين صوتيا من نفس الشخص الذي يتحدث لغتين أو لهجتين، بحيث يتميز المتحدث بالطلاقة في كلتا اللغتين أو اللهجتين، ولكن يتم الفصل بين المقطعين بأصوات أخرى بحيث لا يدرك المستمع أن المتحدث هو نفس الشخص، ومن ثم يقوم المجيب بتصنيف كل عينة مسموعة على مقياس لايكرت باستعمال أوصاف مثل (سريع-بطيء) أو (ودود-غير ودود)، علما بأن هذه المقاطع الكلامية الزوجية ينبغي أن تستنبط من المجتمع الذي تطبق فيه الدراسة. ويمكن أيضا استعمال إجابة

Teacher (المعلم): thank you, peter, that was very interesting. Anna, it's your turn to give your talk.
(شكرا لك بيتر، كان ذلك ممتعا جدا، الان حان دورك يا آنا لتتحدثي)
Anna: I can't do it today but I will do it next week (لا أستطيع تقديمها اليوم، لكنني سوف أقدمها الأسبوع القادم)
وقد طُلب من المبحوثين الحكم على الجملة الأخيرة، فهل هي صحيحة ومقبولة، وإذا كان هناك مشكلة، ما مدى حدة هذه المشكلة في اعتقادك؟
ليست سيئة على الإطلاق -- سيئة جدا
وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقات بين متعلمي اللغة الإنجليزية في هنقاريا والولايات المتحدة فيما يتعلق بحساسيتهم تجاه الأخطاء النحوية والدلالية.

(١) هذا جزء من الاستمارة التقييمية التي استعملها الباحثان:

النطق
١) واضح بشكل عام................
٢) غير واضح أحيانا................
٣) غير واضح إطلاقا...............

المفردات
١) مفهومة...........................
٢) يصعب فهمها أحيانا............
٣) يصعب فهمها.................

نعم/لا (هل هذا المتحدث ودود؟ نعم، لا)، كما يمكن استعمال أسئلة غير مقيدة فهي توفر إجابات وصفية ثرية، إلا أنها تتطلب جمع إجابات من عدد كبير من المبحوثين، كما يصعب تحليلها إحصائيا(١).

وتستعمل هذه الأداة للكشف عن تأثير لغة أو لهجة أو متغير لغوي في كيفية وصف المتحدث بأي من الصفات الاجتماعية. ومن الأمثلة التي تطرح باستعمال هذه الأداة: هل اللهجة التي تسمعها تنبئ عن مهنة المتحدث أو ذكائه أو درجة تعليمه؟ ويتم في الدراسات التي تستهدف الفروقات بين اللغات واللهجات اختيار متحدث متعدد اللغات أو اللهجات، بحيث يتم تسجيله وهو يتلفظ بمحتوى واحد في كلتا اللغتين أو اللهجتين. فالنسختان من المحتوى نفسه هما المظهر المتجانس، فهي تتفق في المتحدث والمحتوى، ولكنها تختلف في اللغة أو اللهجة.

---

(١) من الأمثلة على استعمال أداة المظهر المتجانس الدراسة التي قام بها (Lambert, Giles & Picard, 1975)، التي كان هدفها تقصي ردة فعل عدد من ثنائيي اللغة تجاه عينات كلامية متنوعة، حيث عُرضت على المبحوثين ٧ لهجات (فرنسية وإنجليزية) يمثلها رجلان وامرأتان، علما بأن المتغيرات المستهدفة كانت الطبقة الاجتماعية (وسطى/دنيا) واللهجة نفسها، ولم يُخبر المبحوثون بأهداف البحث، بل ذُكر لهم أن الهدف هو قياس قدرتهم على استنباط الخصائص الشخصية من الكلام، حيث طُلب منهم تجاهل اللهجات. وبذلك استمع المبحوثون إلى العينات الكلامية المسجلة، وقاموا بتقييم المتحدثين وفقا لعدد من المتغيرات كما في المثال الآتي:

ما رأيك بهذا الشخص؟

١) ذكي..............................غير ذكي	٦) غير هزلي..............................هزلي
٢) إيجابي..............................سلبي	٧) غير شجاع..............................شجاع
٣) مخادع..............................غير مخادع	٨) متردد..............................واثق من نفسه
٤) صادق..............................غير صادق	٩) محبوب..............................مكروه
٥) حسن المظهر..............................بشع المظهر	١٠) موثوق..............................غير موثوق

وتستعمل هذه الأداة في اللسانيات الاجتماعية للإجابة عن أسئلة تتعلق بالصفات والخصائص التي يمكن أن تعزى لمتحدثي لغات أو لهجات بعينها. ولتطبيق هذه الأداة، يجب أن يتوفر لدى الباحث متحدث يتحدث كلتا اللغتين أو اللهجتين المستهدفتين، مع ضرورة استعمال متحدث واحد؛ وذلك لأجل التحكم بالفروقات الفسيولوجية مثل حجم مجرى الصوت وشكله التي تؤثر في إنتاج الكلام، علما بأن الباحثين بدأوا بعد ذلك يضمنون متحدثين مختلفين، حيث لم تعد الطريقة هي طريقة المظهر المتجانس، رغم أن الأداة ظلت كما هي.

مهمة التسمية

تستعمل مهمة التسمية naming لفحص مهارات التعرف على المفردات والطلاقة الدلالية lexical fluency، حيث يقرأ المبحوث بصوت مسموع عددا من الكلمات الحقيقية والزائفة بأقصى سرعة ممكنة، بحيث توزع المثيرات توزيعا عشوائيا وتعرض على شاشة الحاسوب واحدة تلو الأخرى بسرعة معينة (٥٠٠، ٢ ملي/في الثانية مثلا). ويتم أحيانا عرض كلمات حقيقية فقط على شاشة الحاسوب ويُطلب من المبحوث نطقها بأسرع وقت ممكن (Jared, McRar & Seidenberg, 1990). والكلمات المعروضة قد تكون عالية الشيوع أو منخفضة الشيوع، وقد تكون منتظمة إملائيا أو غير منتظمة، وطويلة أو قصيرة، وواضحة المعنى أو غامضة المعنى، حسب هدف كل دراسة، وهي كلها عوامل تؤثر في قدرة المبحوث على تسمية المفردات. وتعكس مهمة التسمية المعالجة الدلالية في مستوياتها السطحية، فهي تقيس صعوبة أو سهولة النفاذ إلى صوت الكلمة ومن ثم إنتاجها(١).

---

(١) من الأمثلة على استعمال هذه المهمة الدراسة التي قام بها (Krol, Michael, Tokowicz & Dufour, 2002)، لأجل تقصي عملية النفاذ الدلالي في اللغتين الأولى والثانية لدى ٥٩ طالبة جامعية يتعلمن اللغة الفرنسية من الناطقات باللغة الإنجليزية. وقد اعتمد الباحثون على مهمتين: مهمة التسمية، ومهمة ترجمة، حيث اختار الباحثون ١٢٠ كلمة فرنسية من أحد الكتب التي تُدرّس في المرحلة الابتدائية، علما بأن اختيار الكلمات تم بناء على عدة عوامل، من أهمها شيوع الكلمة في اللغة الإنجليزية، وطول الكلمة. وقد قُسّمت الكلمات إلى أربع قوائم، كل قائمة تشتمل على ٣٠ كلمة،

مهمة تداخل الصورة مع الكلمة

تعرض على المبحوث في مهمة تداخل الصورة مع الكلمة picture–word interference صورة لشيء ما مع عرض كلمة مصاحبة تخالف الصورة لتشتيت انتباه المبحوث؛ وذلك لأجل تقصي طبيعة الاستحضار المعجمي عند المبحوث، فهي قياس مباشر آلي توقيتي للعمليات التي تتعرض للتنشيط أثناء تسمية الأشياء، وهي مهمة معدلة من مهمة ستروب. فعلى سبيل المثال تعرض صورة حصان على المبحوث مع عرض كلمة بقرة، وعلى المبحوث أن يسمي الصورة لا الكلمة. وفكرة هذه المهمة أن الكلمة (وهي المشتت) تفعّل التمثيلات المعجمية الموافقة لها، فتتداخل مع عملية تسمية الصورة، مما يؤدي إلى إبطاء عملية تسمية الصورة. ويقاس في هذه المهمة مقدار الزمن الذي تتطلبه تسمية الصورة، إلى جانب دقة تمثيل التسمية للصور، فكلما كانت التسمية أبطأ كان ذلك دليلا على أن المشتتات تتداخل مع عملية الانتقاء المعجمي للكلمات، بالمقابل كلما كانت التسمية أسرع كان ذلك دليلا على أن المشتتات لا تتداخل مع عملية الانتقاء المعجمي للكلمات. فالتسمية تكون أبطأ إذا كان المشتت ذا علاقة بالصورة دلاليا (قطة، أرنب)، مما لو كان المشتت لا علاقة له بالصورة (قلم، أرنب)، وهو ما يُطلق عليه مصطلح أثر التداخل الدلالي (Smith & Magee, 1980)، في حين تكون التسمية أسهل إذا كان المشتت ذا علاقة صوتية أو كتابية بالصورة (أعرج، أرنب)، مما لو يكن هناك أي علاقة (قلم، أرنب)، وهو ما يسمى أثر التسهيل الصوتي (Rayner & Springer, 1986). أما توقيت تقديم

حيث استعملت القائمة الأولى في المهمة الأولى وهي تسمية الكلمات باللغة الإنجليزية، والقائمة الثانية في المهمة الثانية وهي تسمية الكلمات باللغة الفرنسية، والقائمة الثالثة في المهمة الثالثة وهي ترجمة الكلمات من اللغة الإنجليزية (اللغة الأولى) إلى اللغة الفرنسية (اللغة الثانية)، والقائمة الرابعة في المهمة الرابعة وهي ترجمة الكلمات من اللغة الفرنسية إلى اللغة الإنجليزية. وقد عُرضت كل كلمة على المبحوث مرة واحدة على شاشة الحاسوب لمدة ٣٠٠ ملي/في الثانية، بحيث يُطلب من المبحوث تسمية الكلمة بصوت مرتفع أو ترجمتها بصوت مرتفع، وإذا لم يكن المبحوث يعرف ترجمة الكلمة عليه أن يقول «لا». وقد تم حساب زمن ردة الفعل بواسطة برنامج حاسوبي منذ ظهور الكلمة على الشاشة حتى نطقها أو ترجمتها.

المشتت نسبة إلى تقديم الصورة فيتفاوت حسب هدف الدراسة، مما يسمح بتتبع أثر المشتت في التسمية أثناء عملية النفاذ والاستدعاء المعجمي. ففي حالة أثر التداخل الدلالي يُقدّم المشتت (الكلمة) قبل تقديم الصورة بـ١٠٠ أعشار الثانية، أما في حالة أثر التسهيل الصوتي فيُقدّم المشتت (الكلمة) قبل تقديم الصورة بـ٢٠٠ أعشار الثانية⁽١⁾.

مهمة صدر الجملة

تستعمل مهمة صدر الجملة sentence preamble task لقياس التشفير النحوي؛ إذ يقدم للمبحوث جميلة تمثل الفاعل لجملة ما ويطلب من المبحوث إكمال الجملة، بحيث تحتوي الجميلة الفاعل التي هي صدر الجملة على مركبين اسميين، الأول منهما هو الفاعل النحوي للجميلة، أما الثاني فهو مدمج في مركب حرفي أو موصولي (Vigliocco, Butterworth & Garrett, 1996). ويجري عادة التصرف في العدد النحوي للاسم الأول والثاني لأجل زيادة أو تقليص تعارض العدد. فعلى سبيل المثال قد يقدم للمبحوث إحدى الجملتين الآتيتين:

The key to the cabinets…

The key to the cabinet…

---

(١) من الأمثلة على استعمال هذه الأداة الدراسة التي قام بها (Hashimoto & Thompson, 2010)، لأجل تتبع تنشيط العمليات الدلالية والصوتية أثناء تسمية الأشياء عند عدد من المصابين بالحبسة اللغوية (١١ شخصا) في مقابل الأفراد الطبيعيين (٢٠ شخصا)، حيث قام الباحثان بتقديم مشتتات متعددة، بعضها ذات علاقة دلالية أو صوتية مع الصور، وبعضها ليس لها أي علاقة بالصور؛ إذ بلغ عدد المشتتات ٢٥ اسما، كل اسم يمثل فئة دلالية معينة، علما بأن المبحوثين خضعوا لحصة تدريبية حتى يألفوا المهمة وتقل أخطاؤهم أثناء التجربة الفعلية. وقد تكونت الدراسة من حصتين تجريبيتين، الأولى استمرت نصف ساعة والثانية ساعة كاملة، حيث قُدّمت في الحصة التجريبية الأولى خمس قوائم تضم ٤٥ زوجا من الصور والكلمات، أما الحصة الثانية التي عُقدت بعد أسبوع من الحصة الأولى فقد تم فيها تقديم القوائم الخمس المتبقية. وقد أظهرت نتائج الدراسة آثار تداخل دلالية كبيرة وآثار تسهيل صوتية متوسطة عند كلتا المجموعتين.

ويطلب من المبحوث إتمام الجملة، وهنا ستكون أخطاء المطابقة أكبر في الجملة الأولى، بسبب عدم تطابق الاسم الأول key والاسم الثاني cabinet(١). فهي مهمة تستهدف تطابق الفاعل مع الفعل، وهي من المهارات التي تشكل صعوبة سواء أكان ذلك في اللغة الأولى أم اللغة الثانية. فمع أن مسألة تطابق الفاعل مع الفعل تبدو للوهلة الأولى أنها مهمة يسيرة، إلا أن الناطقين باللغة بما فيهم أصحاب الكفاية اللغوية المتقدمة يقعون في مثل هذه الأخطاء بشكل لا يمكن توقعه. ولعل أحد العوامل التي تتسبب في تعقيد قدرة مستعمل اللغة على تحقيق تطابق الفاعل مع الفعل أن العدد النحوي لا يتطابق دائما مع العدد المفاهيمي. فهذه الأداة تستعمل لتقصي تبعات اختلاف العدد النحوي والمفاهيمي في تحقيق تطابق الفاعل مع الفعل(٢).

---

(١) يمكن تطبيق ذلك في اللغة العربية على المبتدأ والخبر، فالخبر في اللغة العربية يجب أن يتطابق مع المبتدأ في العدد، فلو قلنا مثلا: مؤلف الرواية.....
مؤلف الروايات...
المبتدأ في الجملتين السابقتين مؤلف من كلمتين مضاف ومضاف إليه، علما بأن الخبر يجب أن يتطابق مع المضاف إليه لا المضاف.

(٢) من الأمثلة على استعمال هذه الأداة الدراسة التي قام بها (Hoshino, Dussias & Kroll, 2010)، لأجل تقصي الطريقة التي يستعملها ثنائيو اللغة في إكمال الجمل الناقصة، التي تعكس طريقة المتحدث في النفاذ إلى العدد النحوي والمفاهيمي. وقد قام الباحثان بصياغة ٦٤ جوزا من صدر الجمل التي تتألف من صدر مفرد متبوع بواصف في اللغتين الإنجليزية والإسبانية، حيث كان العدد النحوي في إحدى الجملتين في صدر الجملة مخالفا للواصف في الجميلة التابعة (the author of the novels)، في حين كان العدد النحوي في الجملة الأخرى مطابقا للواصف (the author of the novel). علاوة على ذلك، قام الباحثان بصياغة ٦٤ جوزا من الجمل الصوارف، كل جملة تتألف من صدر وواصف تابع، حيث كان العدد النحوي في صدر الجملة في إحدى الجملتين مطابقا للواصف في الجميلة التابعة (the rooms in the apartments)، في حين كان العدد النحوي في صدر الجملة في الجملة الثانية مخالفا للواصف في الجميلة التابعة (the rooms in the apartment). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ثنائيي اللغة يستحضرون العدد النحوي والمفاهيمي في اللغة الأولى، في حين أنهم يستحضرون العدد النحوي فقط في اللغة الثانية.

الحكم على الفصيلة الدلالية

تستعمل مهمة الحكم على الفصيلة الدلالية semantic category judgment لتقصي مهارات التعرف على المفردات، حيث يعرض على شاشة الحاسوب بسرعة معينة (٥٠٠ ملي / في الثانية مثلا) كلمة تصف الفصيلة الدلالية مثل كلمة زهور، ثم تعرض كلمة تستعمل كمثير مثل كلمة ياسمين، بحيث يطلب من المبحوث أن يقرر إن كانت هذه الكلمة تنتمي إلى الفصيلة الدلالية أم لا. ويتم عادة التصرف في المفردات المستعملة مثيرات إما من الناحية الصوتية أو الشكلية (الكتابية)، فقد تستعمل أحيانا كلمات تتطابق صوتيا مع الكلمة الصحيحة، لكنها تختلف عنها كتابيا. ويمكن أيضا استعمال قائمة ثلاثية، أي يُعرض على المبحوث ثلاث كلمات، بحيث تكون الكلمة الأولى هي اسم الفئة الدلالية، ثم يقرر المبحوث مدى انتماء الكلمتين الأخريين إلى الفئة الدلالية (Mathews, 1977). إضافة إلى ذلك، تهدف البحوث أحيانا إلى تقصي العلاقة بين الكلمتين في القائمة الثلاثية من خلال الاستدعاء الحر، الذي يتم فيه ذكر الكلمة الأولى ويُطلب من المبحوث استدعاء الكلمة الثانية. وتتفاوت فائدة العلاقة بين الكلمتين في الاستدعاء، فإذا كانت كلتا الكلمتين من نفس الفئة الدلالية للقائمة الثلاثية تكون العلاقة مفيدة جدا، في حين تكون العلاقة متوسطة الفائدة إذا كانت إحدى الكلمتين من نفس الفصيلة الدلالية، أما إذا لم تكن كلتا الكلمتين من نفس الفصيلة الدلالية فتكون فائدة العلاقة محدودة جدا.

مهمات بيبودي للمفردات المصورة

مهمات بيبودي للمفردات المصورة Peabody picture vocabulary tasks هي عبارة عن اختبار لقياس الذكاء اللفظي لدى الأطفال من خلال قياس حصيلة الطفل من المفردات الاستيعابية، وهو يستعمل في بحوث القراءة، وفيه تعرض على المبحوث أربع صور في صفحة على لوح، بحيث يسمع تسمية واحدة منها من قبل الباحث، ثم يطلب من المبحوث أن يشير إلى الصورة التي تعبر عن الكلمة التي سمعها، ويتم ترتيب الصور

وفق صعوبة اسم الصورة، ويتم إنهاء الاختبار حينما يرتكب المبحوث ثمانية أخطاء من مجموع ١٢ بندا، وهي مهمة تقدم بشكل فردي، ولا تتطلب حساب زمن ردة الفعل. وتقيس هذه المهمة معجم الكلمات التي يفهمها الفرد عند سماعها، وهي لا تتطلب قراءة ولا كتابة ولا نطق؛ ولذا يمكن استعمالها مع الأميين أو أولئك الذين لا يتمتعون بقدرات لفظية متقدمة. وقد قامت (Eigsti, 2017) بتصميم اختبار معياري من هذا النوع، يشمل ٢٢٨ كلمة، مقسمة إلى ١٩ مجموعة، كل مجموعة تشتمل على ١٢ كلمة⁽¹⁾.

مهمة الاستدعاء المباشر المكتوب

تمثل مهمة الاستدعاء المباشر المكتوب immediate written recall task، التي يطلق عليها أيضا مهمة الارتداد الاستيعابية comprehension restitution task، طريقة بديلة لقياس الاستيعاب القرائي والسمعي لمحتوى النصوص⁽²⁾، حيث يُطلب من المبحوث قراءة نص بصوت خافت أو الاستماع إلى نص، ثم يُطلب منه تسجيل أكبر قدر من المعلومات

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Goriot, Hout, Broersma & Lobo, 2018) التي كان هدفها تقصي مدى قدرة اختبار بيبودي على قياس المعرفة المفرداتية عند متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية من الناطقين بالهولندية، ومدى تأثير اللغة الأولى في نتائج الاختبار. وقد خضع للاختبار مجموعة من الطلاب الهولنديين يمثلون ست مجموعات عمرية مختلفة (تتراوح أعمارهم من ٤ سنوات حتى ١٥ سنة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلاب كان مرتفعا فيما يخص الكلمات المتشابهة صوتيا في اللغتين الإنجليزية والهولندية، كما أن درجات الطلاب الصغار الأقل خبرة تأثرت بشيوع الكلمات في اللغة الهولندية، في حين تأثرت درجات الطلاب الكبار الأكثر خبرة بشيوع الكلمات في اللغة الإنجليزية.

(٢) استعمل (Guichon & McLornan, 2008) هذه المهمة لقياس الفروقات في الاستيعاب عندما يقدم النص السمعي في أربع حالات مختلفة (سمعي فقط، سمعي مع فيديو، سمعي مع فيديو بحاشية سيميائية subtitles باللغة الهدف، سمعي مع فيديو بحاشية سيميائية باللغة الأولى). وقد طلب من كل مبحوث في كل مجموعة بعد تقديم النص للمرة الأولى كتابة ملحوظات باللغة التي يختارها المبحوث، ويقوم كل مبحوث بعد تقديم النص للمرة الثانية بإعداد ملخص مفصل (سجل استدعاء). وقد قام الباحثان بعد ذلك بتحليل السجلات وفق عدد وحدات الأفكار الصحيحة، مع تحديد درجة لكل مبحوث، لتحديد مستوى نجاح الاستماع لكل حالة.

التي فهمها من النص، سواء أكان ذلك بلغته الأولى أم الثانية (Lee, ١٩٨٦). وقد شاع استعمال هذه المهمة في بحوث التدارس اللغوي في اللغة الأولى والثانية، حيث تعتبر من أكثر الأدوات قدرة على تتبع العمليات النفسية والذهنية في التعامل مع النصوص، كما أنها أفضل من الطرق التقليدية التي تستعمل عادة في قياس فهم المقروء والمسموع مثل اختبارات الاختيار من متعدد أو اختبار التتمة؛ لأنها مقياس صرف ومباشر للاستيعاب ولا تتأثر بالأداء اللغوي المتمثل في قراءة النص أو الاستماع إليه، ولا تتأثر كذلك بتدخلات من يدير الاختبار. وتتأثر عادة قدرة المبحوث على الاستدعاء بعوامل مختلفة مثل خلفية المبحوث اللغوية والثقافية، والخصائص الدلالية للنص، وبنية النص، والتدريب التي تلقاه المبحوث على تحديد التنظيم البلاغي والخطابي للنص. من ناحية أخرى، يعتبر حساب درجة القراءة أو الاستماع أكثر مشقة من تطبيق المهمة نفسها، خاصة عند الاستعانة بمحكم آخر ليصادق على نسبة صحة السجلات لأجل تحقيق الثبات. ورغم ذلك، تساعد هذه الطريقة في الكشف عن عملية الاستيعاب نفسها، وتتسم بقدرتها على قياس الاستيعاب دون استعمال أسئلة فهم المسموع كمثيرات. وتعتبر الذاكرة عاملا مربكا في هذه الطريقة، إلا إذا سمح للمبحوث بتدوين بعض الملحوظات أثناء الاستماع مع تجاهل الأخطاء الإملائية(١).

أدوات قياس الوعي الصواتي

يعتبر الوعي الصواتي phonological awareness من المهارات اللغوية الأساسية، فهناك علاقة وطيدة بين الوعي الصواتي وعمليات المعالجة اللغوية الأخرى؛ إذ إن ضعف الوعي الصواتي قد يؤدي إلى صعوبات في القراءة وتعلم المفردات سواء في اللغة الأولى أم في اللغة

---

(١) قام (Chang, 2006) بإجراء دراسة هدفها مقارنة فاعلية مهمة الاستدعاء المباشر المكتوب مع مهمة ترجمة، لأجل الكشف عن مدى تأثير الذاكرة في قدرة المبحوث على الاستدعاء، حيث شارك في الدراسة ٩٧ طالبا جامعيا من الناطقين بالصينية. وقد أظهرت النتائج تفوق مهمة الترجمة في كمية الاستيعاب، مما يعني أن متطلبات الذاكرة في مهمة الاستدعاء المباشر تؤثر في قدرة المبحوث على إبراز ما فهمه من النص.

الثانية (Huang & Hanley, 1994). ويتمثل الوعي الصواتي في الوعي بالمفردات المحكية ومقاطعها وفونيماتها، ثم القدرة على إدراك المقاطع وحذفها وإدراك الفونيمات (في أول الكلمة وآخرها) وحذفها، وعليه يشمل الوعي الصواتي الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة، والوعي بفونيمات الكلمة، والوعي بصدر الكلمة وقافيتها⁽¹⁾.

ومن أدوات قياس الوعي الصواتي مهمة حذف المقطع syllable deletion task، حيث يسمع المبحوث كلمة مكونة من ثلاثة مقاطع، فيعيد المبحوث نطق الكلمة بدون أحد المقاطع التي يحددها الباحث، لقياس وعي المبحوث بالوحدات المقطعية في اللغة الهدف. والكلمات التي يسمعها المبحوث بعضها كلمات حقيقية وبعضها كلمات زائفة. فعلى سبيل المثال قد يقول الباحث: قل كلمة airport (كلمة حقيقية) بدون air، أو قد يقول: قل كلمة saramunt (كلمة زائفة) بدون munt. والمقطع المطلوب حذفه قد يقع في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها.

وهناك أيضا ما يسمى مهمة حذف الصدر الفونيمي phoneme onset deletion task، وفيها يسمع المبحوث كلمة أحادية المقطع، فيعيد المبحوث نطق الكلمة بدون الصوت الأول، علما بأن الكلمات قد تكون كلمات حقيقية أو زائفة، مثال: يقول الباحث: قل cup (كلمة حقيقية) بدون الصوت الأول، مع العلم أن بقية الكلمة يمثل كلمة حقيقية (up) أو قل kouse (كلمة زائفة) بدون الصوت الأول. وهناك نسخة أخرى من هذه المهمة لا يكون الصوت المطلوب حذفه هو الصوت الأول، وإنما قد يكون أي صوت من أصوات

---

(١) تعتبر مهارة الاستماع من أكثر المهارات اللغوية صعوبة في دراستها، فالطبيعة الخفية للاستماع والطبيعة الهامشية للدخل اللغوي يجعل النفاذ إلى العمليات المفاهيمية والتفسيرية التي تشتمل عليها عملية فهم المسموع مسألة يكتنفها كثير من الصعوبات؛ ولذا فالبحوث المنصبة على الاستماع في اللسانيات التطبيقية لا زالت محدودة، رغم حدوث بعض التقدم في الدراسات الحديثة في فهم العمليات الإدراكية المصاحبة لتعلم الاستماع وتدريسه وقياسه (Vandergrift, 2015). ويمكن للتقنيات الحديثة (برامج التتبع) أن تقدم رؤى جديدة حول عملية الاستماع من خلال تتبع وتحليل استعمال المستمع للوظائف المساعدة أثناء الاستماع لنص مسجل، أو استعمال الوقفات أو زر التقديم أثناء استعمال جهاز MP3 (Roussel, 2011).

الكلمة، وهو يهدف إلى قياس القدرة على التلاعب بالبيئة الصوتية/الدلالية في اللغة. وتتميز هذه المهمة بأن حذف الصوت المطلوب حذفه من الكلمة يؤدي إلى كلمة جديدة كتابتها تختلف عن الكلمة الأصل، مثل حذف صوت t من كلمة might يؤدي إلى تكوين كلمة my التي تختلف في كتابتها عن might.

ومن أدوات قياس الوعي الصواتي أيضا مهمة حساب الفونيمات phoneme counting task، التي تستعمل لقياس قدرة التقطيع الفونيمي عند المبحوث، حيث يقوم المبحوث بحساب العدد الإجمالي للأصوات التي يسمعها إما باستعمال أصبعه أو باستعمال رقائق العدد، علما بأن المبحوث يُخبر بأن الأصوات في الكلمة يمكن تفريقها، بحيث يمكن أن تسمع منفصلة عن بعضها بعضا(١).

مهمة إشفار الكلمات

يقرأ المبحوث في مهمة إشفار الكلمات word decoding بصوت مسموع قائمة تضم مجموعة من الكلمات البسيطة، وذلك لقياس قدرة المبحوث على إدراك علاقة الحرف بالصوت لنطق المفردات المعروضة أمامه. وتقاس الدقة في إشفار الكلمات عادة من خلال حساب عدد الكلمات التي قرئت بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة، فعلى سبيل المثال ينبغي على طلاب المرحلة الخامسة الابتدائية في اللغة الإنجليزية قراءة ١٠٠ إلى ١٢٥ كلمة بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة. ويندرج إشفار الكلمات تحت ما يسمى تمييز المفردات، الذي يتضمن الإشفار البصري للصيغة الإملائية للكلمة مع تنشيط الصلات بين الرمز

---

(١) من الأمثلة على استعمال أدوات قياس الوعي الصواتي الدراسة التي قام بها (Chen, 2009)، لأجل الكشف عن تأثير الوعي الصواتي في اللغة الأولى غير الألفبائية (اللغة التايوانية) في الوعي الصواتي في اللغة الثانية الألفبائية (اللغة الإنجليزية) لدى ٢٥ طالبا تايوانيا جامعيا. وقد استعمل الباحث خمسة اختبارات: اختبار التعرف على الفونيم، واختبار تقطيع الفونيم، واختبار حذف الفونيم، واختبار حذف المقطع، واختبار قراءة كلمات زائفة، علما بأن جميع هذه الاختبارات قدمت بطريقة شفهية، مع تسجيل إجابات المبحوثين وإعطاء درجة للإجابات الصحيحة فقط. وقد أظهرت نتائج الدراسة آثارا إيجابية للوعي الصواتي في اللغة الأولى في الوعي الصواتي في اللغة الثانية.

المكتوب والرمز الصواتي، وهو ما يعرف بإشفار الكلمة أو الإشفار الصواتي، إلى جانب استحضار المصادر الدلالية ذات الصلة من خلال البحث المعجمي في الدماغ⁽¹⁾ (Han, 2015).

مهمة استنباط معاني الكلمات

يقوم المبحوث في مهمة استنباط معاني الكلمات word–meaning inference task بقراءة نص يحتوي على كلمات زائفة، ويطلب منه بعد ذلك الإجابة عند عدد من الأسئلة لفهم النص مع تدوين المعاني المستنبطة للمفردات الزائفة. ولتوضيح طريقة استعمال هذه المهمة سوف أقدم وصفا للطريقة التي استعملها (Hamada & Koda, 2010) في بحثهما⁽²⁾،

---

(١) من الأمثلة على استعمال هذه المهمة الدراسة التي قام بها (Meschyan & Hernandez, 2002)، التي كان هدفها الكشف عن الآليات التي يمكن من خلالها توظيف قدرة إشفار الكلمات في التنبؤ بالفروق الفردية في تعلم اللغتين الأولى والثانية لدى ٨٠ ناطقا باللغة الإنجليزية يتعلمون اللغة الإسبانية. وقد انصب اهتمام الباحثين على ١١ متغيرا، وهي القدرة اللغوية في اللغة الأولى والثانية، وإشفار الكلمات في اللغة الأولى والثانية، ومهارات المفردات في اللغة الأولى والثانية، والذكاء غير اللفظي، ودرجات المبحوثين في عدة مستويات ضمن برنامج تعليم اللغة الإسبانية. وقد كان من بين الأدوات التي استعملها الباحثان مهمة إشفار الكلمات الزائفة في اللغة الأولى، ومهمة إشفار الكلمات الحقيقية في اللغة الثانية، حيث قُدمت في المهمة الأولى ٤٥ كلمة زائفة في اللغة الإنجليزية لكل مبحوث، تُعرض كل كلمة لمدة ٤ ثوان على شاشة الحاسوب، وعلى المبحوث قراءتها بصوت مسموع، وقد قام الباحثان بتسجيل استجابات كل مبحوث في كراسة خاصة بذلك response sheet، بحيث يمثل عدد الكلمات المنطوقة بشكل صحيح قدرة المبحوث على الإشفار في لغته الأولى. أما في المهمة الثانية فقد تم عرض ٦٤ كلمة إسبانية شائعة على المبحوثين في وسط شاشة الحاسوب لمدة ٤ ثوان لكل كلمة، وقد تم تسجيل إجابات كل مبحوث صوتيا باستعمال جهاز تسجيل ثم مراجعتها من قبل ناطق باللغة الإسبانية.

(٢) كان هدف هذه الدراسة اختبار فرضيتين: الأولى تشابه المعالجة الإملائية بين اللغة الأولى والثانية يسهّل عملية إشفار الكلمات في اللغة الثانية، أما الفرضية الثانية فهي كفاءة إشفار الكلمات في اللغة الثانية تسهم في استنباط معاني الكلمات بدرجات مختلفة لدى متعلمي اللغة الثانية المنتمين إلى لغات متفاوتة في أنظمتها الإملائية. وقد طُلب من المبحوثين، وهم عدد من الطلاب الجامعيين الذي يتعلمون اللغة الإنجليزية، قراءة ثلاثة نصوص قصيرة تحتوي على كلمات زائفة مع استنباط معانيها. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المبحوثين المنتمين إلى خلفيات لغوية ألفبائية على المبحوثين المنتمين إلى خلفيات لغوية غير ألفبائية في إشفار الكلمات، مع تساوي المجموعتين في استنباط معاني الكلمات الزائفة.

حيث اختار الباحثان نصا متوسط الطول من أحد كتب تعليم اللغة الإنجليزية، ثم قسما هذا النص إلى ثلاث نصوص قصيرة، ثم اختيرت عشر كلمات مستهدفة من كل نص واستُبدلت بها كلمات زائفة، وقد اعتمد الباحثان في صنع الكلمات الزائفة على النظام الألفبائي للغة الإنجليزية، على ألا تزيد أي كلمة عن مقطعين وسبعة أحرف. ونظرا لصعوبة العثور على كلمات متطابقة في النصوص الثلاثة، فقد اختيرت كلمات متشابهة في المعنى (مثل communicate, interact)، واعتُبرت نفس الكلمة المستهدفة مع المحافظة قدر المستطاع على الخصائص الصرفية والمورفيمية للكلمات المستهدفة الأصلية في الكلمات الزائفة، فالفعل الماضي يبقى فعلا ماضيا، والفعل المضارع بـ s الغائب يبقى كذلك.

أدوات جمع البيانات شبه اللغوية

البيانات شبه اللغوية هي البيانات التي تتعلق بآراء مستعملي اللغة وقناعاتهم وتوجهاتهم تجاه استعمال اللغة وتعلمها وتعليمها، وكذلك إستراتيجيات التعلم التي يستعملونها وأساليب التعلم التي يفضلونها وغير ذلك. فهي ليست بيانات لغوية (ليست إنتاجا لغويا)، وإنما هي بيانات تتعلق باللغة واستعمالها وتعلمها. وهي تستعمل أيضا للحصول على وصف للاستعمال اللغوي من قبل المبحوث أو ما يسمى التحليل اللغوي الموازي metalinguistic analysis، وعلى تمثيل ما جرى اللفظ به أو إعادة بنائه، كما تستعمل للكشف عن وعي المبحوث بالظواهر اللغوية وتفسيرها. وتمثل البيانات شبه اللغوية نسبة كبيرة من الدراسات والبحوث التي تجرى في مختلف فروع اللسانيات التطبيقية. ويطلق على كثير من أدوات جمع البيانات شبه اللغوية مثل الاستبانة والمقابلة مصطلح أدوات التلفظ الذاتي self-report، حيث يتلفظ المبحوث بمعلومات عن نفسه. ويشتمل الجدول الآتي على ملخص بهذه الأدوات:

جدول رقم ٣,٤ أدوات جمع البيانات شبه اللغوية

أدوات جمع البيانات شبه اللغوية	
• الأدوات الاستبطانية	• الأدوات البصرية
الاستدعاء بالإثارة	• التعليقات التفسيرية
التفكير الجهري	• المذكرات/الصحف
الاستدعاء المباشر	• الاستبانة
• المقابلة	• الملاحظة
المقابلات الجماعية	• كراسة المحصول التعلمي

الأدوات الاستبطانية

تعود أصول الأدوات الاستبطانية إلى الفلسفة وعلم النفس (Gass & Mackey, 2000)، وهي تستعمل في الكشف عن العمليات الذهنية التي لا يمكن مشاهدتها مثل الآراء والعمليات والدوافع، فهي تعتمد على المبحوث ليقوم بعملية التأمل الذاتي. وهي تضم عدة أدوات تهدف إلى مساعدة المبحوث على التلفظ بما يدور في ذهنه أثناء قيامه بعمل ما، حيث تستعمل للكشف عن وعي المبحوث وتفسيره لكثير من الظواهر النحوية والصرفية والدلالية مثل الوعي بالقاعدة اللغوية، والتصحيح، والمعرفة بالمفردات واستيعابها، وعمليات الإشفار والترجمة، والعمليات اللغوية الموازية، والوعي بالصيغ والتراكيب، والعمليات المتعلقة بالقرارات النحوية التي يتخذها مستعمل اللغة، وغير ذلك.

والمنطلق الافتراضي للاستبطان، كما تشير إلى ذلك (Gass & Mackey, 2000)، أنه من الممكن ملاحظة العمليات الداخلية، أي ما يحدث في منطقة الشعور لدى الفرد، بنفس الطريقة التي نستطيع معها ملاحظة الأحداث الخارجية. ومما لا شك فيه أن هذه الملاحظة تتطلب تعاونا فعالا من الشخص المستهدف، مما يعني أن الإنسان قادر على النفاذ إلى ما بداخله من عمليات ذهنية وقادر على التلفظ بها.

ويرى (Ericsson, 2002) أن الاستبطان كان موجودا في الفكر الغربي منذ زمن طويل، ولكنه أصبح أداة في البحث العلمي في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي، عندما ظهر علم النفس بوصفه علما أكاديميا. والواقع أن علماء النفس الأوائل اعتمدوا كثيرا على التحليل الاستبطاني للأفكار والذاكرة، لكن هذه الطريقة فقدت بريقها بسبب الاعتقاد بأنها غير موثوقة وتتداخل مع العمليات الذهنية الفعلية. وقد استعادت هذه الطريقة بريقها بعد ظهور علم النفس الإدراكي، وبعد أن حل محل المدرسة السلوكية في الستينيات الميلادية، حيث تعززت مكانة هذه الطريقة بوصفها طريقة من طرق البحث العلمي.

وينبغي أن نشير هنا إلى وجود شيء من الارتباك في استعمال هذا المصطلح (Dornyei, 2007)، فمصطلح الاستبطان introspection يستعمل أحيانا كمصطلح عام يضم أي أداة من أدوات التلفظ self-report مثل المذكرات والمقابلات وحتى أيضا الاستبانات. ورغم ذلك، عندما نتحدث عن أدوات الاستبطان فنحن نتحدث عادة عن أداتين: التفكير الجهري والاستدعاء بالإثارة (المقابلة الاسترجاعية). والفرق الأساسي بين هاتين الأداتين يكمن في التوقيت، فالتفكير الجهري يطبق أثناء أداء المهمة، في حين يطبق الاستدعاء بالإثارة بعد انتهاء الحدث.

وتسمى البيانات التي تستقى من هذه الأدوات السجل اللفظي verbal protocol. كما يطلق على الأدوات الاستبطانية اسم تحليل السجل protocol analysis أو التقرير اللفظي verbal reporting. والتقرير اللفظي هو نوع من الاستبطان ويتمثل في جمع سجلات من خلال الطلب من الأفراد أن يتلفظوا بما يجري في عقولهم أثناء قيامهم بحل مشكلة أو إنهاء مهمة. ويحدد (Cohen, 1998) ثلاثة أنواع من التقرير اللفظي المستعمل في بحوث اللسانيات التطبيقية:

- التقرير الذاتي self-report، وهو وسيلة يمكننا من خلالها أن نحصل على معلومات حول المذاهب العامة ذات الصلة بشيء ما. فعلى سبيل المثال، العبارة التالية: أنا متعلم منتظم في تعلم اللغة الثانية، قد نجدها في استبانة خاصة بتعلم اللغة الثانية. وهي عبارة منزوعة من سياقها؛ ولذا فهذا النوع أقل أنواع التقرير اللفظي أهمية.

- الملاحظة الذاتية self-observation، وهي قد تكون استبطانية أو استرجاعية. وفيها يذكر المبحوث ما قام بفعله، ومن ذلك المثال الذي ذكره Cohen وهو: ما قمت بفعله هو تصفح النص الشفهي الذي استمعت إليه، مع التقاط بعض المفردات والعبارات الأساسية. إن هذه الملاحظة الذاتية مرتبطة بحدث معين وليست عامة كما هو الحال في التقرير الذاتي.
- الإفشاء الذاتي self-revelation، ويسمى أيضا التفكير الجهري think-aloud، وفيه يقدم المبحوث تقريرا بالعمليات الذهنية التي يقوم بها أثناء أداء مهمة ما.

ونظرا لأهمية العمليات الذهنية المتعددة في إنتاج اللغة، أصبحت الأدوات الاستبطانية وثيقة الصلة ببحوث اللسانيات التطبيقية (Faerch & Kasper, 1987)، فهي تساعدنا في الكشف عن العمليات الإدراكية واللغوية/النفسية التي تمثل أسس الأداء اللغوي. ومن إيجابياتها أيضا أنه يمكننا من خلالها الوصول إلى معلومات لا يمكن أن نصل إليها بطرق أخرى، فهي تقلل الفترة الفاصلة بين الحدث وعملية التلفظ. أما سلبياتها فتتمثل في مدى دقة التقارير المستقاة منها، خاصة مع التقرير الذاتي والملاحظة الذاتية، فكلما كان الوقت بين الحدث والتلفظ قصيرا، ارتفعت نسبة الدقة.

وهناك بعض المشكلات في الأدوات الاستبطانية، من أهمها:

أولا: أن التلفظ أثناء أداء المهمة (كتابة نص مثلا) قد يغير العمليات الكتابية عند المبحوث أو النص الذي ينتجه، وتسمى هذه الظاهرة المشكلة الانفعالية reactivity problem، فالحديث بصوت مرتفع قد يدفع الكاتب إلى أن يخطط بشكل أكبر قبل الكتابة أو أن يدقق في الأخطاء أثناء المراجعة.

ثانيا: لا أحد يضمن أن ما يتلفظ به المبحوث يمثل وصفا دقيقا ومكتملا لما يفكر فيه، وتسمى هذه الظاهرة مشكلة الصدق veridicality problem، فغالبية الباحثين متفقون على أن المبحوث لا يستطيع أن يتلفظ بكل ما يطرأ في ذهنه.

ثالثا: هناك مخاطر في الاستدعاء بالإثارة بأن يتلفظ المبحوث بما يعتقده أثناء الاستدعاء وليس أثناء الحدث.

- **الاستدعاء بالإثارة**

تعتبر أداة الاستدعاء بالإثارة stimulated recall من الأدوات الاستبطانية الأساسية، وهي تهدف إلى تقصي العمليات والإستراتيجيات الذهنية عند المبحوث؛ ولذا يقوم الباحث بحث المبحوث على استدعاء ما كان يفكر فيه أثناء تنفيذه لمهمة أو أثناء ممارسة عمل ما (Gass & Mackey, 2000). ويحدث الاستدعاء بالإثارة بعد مرور بعض الوقت على حدوث العمليات الذهنية المستهدفة، ومن أجل مساعدة المبحوث على استدعاء وتذكر العمليات الذهنية المستهدفة، يستعمل نوع من المثير الذي يساعد عملية الاستدعاء؛ ولذا سميت هذه الأداة الاستدعاء بالإثارة. والمثير قد يكون مشاهدة فيديو يظهر المبحوث وهو يؤدي مهمة ما، أو الاستماع إلى شريط يظهر المبحوث وهو يتحدث، أو عرض نص كتبه المبحوث، أو عرض صور التقطها المبحوث بنفسه ذات صلة بموضوع البحث. ومن هنا فالفكرة الأساسية لهذه الأداة تتمثل في وجود شيء مادي ملموس مسموع أو مرئي يذكّر بالحدث، إلى درجة تمكن المبحوث من استدعاء الحدث والتلفظ بما كان يدور في ذهنه أثناء الحدث (Gass & Mackey, 2000).

وعلى الرغم من أن جودة الاستدعاء سوف تتأثر بالفترة الزمنية الفاصلة بصرف النظر عن طبيعة المثير، فـ(Ericsson, 2002) يشدد على مما تتميز به هذه الأداة من سمات، حيث يرى أنها أقل أدوات الاستبطان تأثيرا في البيانات؛ وذلك لأن العمليات الذهنية المستهدفة لا تتأثر بهذا الإجراء، خاصة إذا لم يخبر الباحث المبحوث أثناء تأدية المهمة أنه سوف يطلب منه التعليق على ما قام به بعد الانتهاء من المهمة. ويرى (Rose, 2012) أن هذه الأداة أكثر موثوقية من أدوات التلفظ الأخرى كالاستبانة والمقابلة،

إلا أن (Tseng, Dornyei & Smith, 2006) يؤكدون أنه على الرغم مما تتسم به هذه الأداة من سمات، فهي لم تأخذ مكانتها التي تستحقها من بين أدوات جمع البيانات(١).

ويجب استعمال أداة الاستدعاء بالإثارة بشيء من الحذر، فهناك مشكلات متعددة تتعلق بالذاكرة وعمليات الاستدعاء وتوقيت الاستدعاء والإرشادات المصاحبة. ويمكن تحسين جودة البيانات الاسترجاعية من خلال التوصيات الآتية (Gass & Mackey, 2000; Mackey & Gass, 2005; Dornyei, 2007):

- يجب تقليل الفترة الزمنية الفاصلة بين المهمة وعملية الاسترجاع بقدر المستطاع. لذا يجب جمع البيانات بعد الحدث المستهدف مباشرة وبأسرع وقت ممكن؛ لأن هذا يزيد من إمكانية الوصول إلى المعلومات المستهدفة وهي لا زالت في الذاكرة قصيرة المدى. فالاستدعاء من الذاكرة بعيدة المدى قد يؤدي إلى تداخل في الاستدعاء، وكلما أصبح الحدث مخزنا بعيدا في الذاكرة، أصبح استدعاء الحدث أصعب، وقد يتلفظ المبحوث بما يعتقد أن الباحث يريد أن يتلفظ به؛ وذلك لأن الحدث لم يعد مركزا في الذاكرة. ويقوم بالبحث في بعض البحوث (مثل بحوث إستراتيجيات التعلم) باستنساخ كلام المبحوث وتحليله حتى يتمكن من جعل حصة الاسترجاع ذات معنى؛ لأن مثل هذا الاندماج الشامل مع النص يمكن أن يكشف بعض

---

(١) من الأمثلة على استعمال الاستدعاء بالإثارة الدراسة التي قامت بها (Mackey, Gass & McDonough, 2000)، لأجل تقصي تصورات متعلمي اللغة تجاه التغذية الراجعة التفاعلية، حيث قام المبحوثون، وعددهم ١٠ من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية وسبعة من متعلمي اللغة الإيطالية لغة أجنبية بتنفيذ مهمة تحديد الفروقات مع متحاور ناطق أصلي باللغة الإنجليزية أو قريب من الناطق الأصلي باللغة الإيطالية، مع تقديم تغذية راجعة تتعلق بالجوانب النحوية والصرفية والصوتية والدلالية عند الحاجة. وقد تم تسجيل كل مهمة نفذها المبحوثون مرئيا، ثم تم عرض الفيديو على كل مبحوث مباشرة بعد الانتهاء من المهمة، حيث سمح لكل مبحوث أثناء حصة الاستدعاء بالإثارة بإيقاف الشريط متى ما أراد ذلك ليصف أفكاره وقت أداء المهمة. كما قام الباحثون أيضا بإيقاف الشريط في اللحظات التي قدمت فيها تغذية راجعة مع حث المبحوث على استدعاء ما كان يفكر فيه في تلك اللحظة، علما بأن حصص الاستدعاء نُفذت باللغة الإنجليزية مع تسجيلها صوتيا.

القضايا التي تتطلب شيئا من التوضيح، ولكن يجب على الباحث حتى في مثل هذه الحالات ألا تزيد المدة الزمنية الفاصلة عن يومين.

- يجب أن يكون المثير (التسجيل المرئي أو المسموع) قويا بما فيه الكفاية لتنشيط أبنية الذاكرة، فعلى سبيل المثال، إذا كان الهدف هو التفاعل الشفهي، يمكن للمبحوثين مشاهدة فيديو إذا كان الاستدعاء بعد الحدث مباشرة. أما إذا كان الاستدعاء متأخرا، يمكن أن يشاهد المبحوثون الفيديو مع إمكانية قراءة سجل مستنسخ من بعض المقاطع المسجلة. فكلما كانت المعلومات السياقية والمثير حول الحدث الهدف غنيا وثريا، كان ذلك أفضل؛ ولذا، فالاستماع إلى شريط أفضل من مجرد النظر إلى السجل المنسوخ، ومشاهدة فيديو أفضل من الاستماع إلى شريط.

- ينبغي تدريب المبحوث تدريبا بسيطا، بحيث يتمكن من تنفيذ الإجراء، ولكن يجب ألا يكون التدريب مكثفا إلى درجة أن يزود المبحوث بمعلومات غير ضرورية. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق الدراسة التجريبية. ويكفي عادة بعض الإرشادات البسيطة مع تقديم نموذج لتطبيق الإجراء، بل هناك حالات تكون فيها الإرشادات غير ضرورية. وهو ما تؤكده (Gass & Mackey, 2000)، فهما تؤمنان بأن الاستدعاء بالإثارة لا يتطلب تدريبا مكثفا، فبعض الإرشادات البسيطة والنماذج المباشرة كافية في نظرهما. ورغم ذلك، يجب عدم التلميح إلى المبحوث باي جانب غير ضروري من جوانب الدراسة، والتي قد تؤثر في إجاباته. وينبغي تجريب الإجراء الاسترجاعي برمته قبل الدراسة الفعلية.

- درجة تقييد البيانات تعتمد بالدرجة الأولى على أسئلة البحث، فإذا لم يتم توجيه المبحوث، فإن ذلك سوف يقلل من تدخل الباحث وتأثيره. وإذا شارك المبحوث في اختيار المقاطع والتحكم بها وسمح له ببدء الاستدعاء بنفسه، فإن ذلك سوف يقلل أكثر من تدخل الباحث وتأثيره. ورغم ذلك، يجب أن نتذكر أن السياقات غير المقيدة قد تنتج بيانات بعيدة عن أهداف الدراسة.

- ينبغي تشجيع المبحوث على استدعاء المعلومات القابلة للاسترداد على نحو مباشر بدون أي تفسير أو تأويل. كما يفضل، إذا كان ذلك ممكنا، عدم إخبار المبحوث بالمقابلة الاسترجاعية قبل أن ينهي المهمة، حتى لا يؤثر علمه بالمقابلة في أداء المهمة.

- يجب على الباحث أثناء المقابلة الاسترجاعية أن يحاول إدماج المبحوث بقدر المستطاع في تقديم بيانات تطوعية، كأن يطلب من المبحوث على سبيل المثال إيقاف الشريط عندما يتذكر شيئا مفيدا. ولكن يجب على الباحث أن يتجنب الأسئلة المفضية أو أن يتدخل بطريقة تؤثر في عملية التلفظ. كما يفضل، إذا كان ذلك ممكنا، أن يقوم المبحوث بعملية التلفظ بلغته الأولى أو أي لغة يفضلها.

- **التفكير الجهري (الاستدعاء الحي online recall)**

يطلب من المبحوث في أداة التفكير الجهري think-aloud وصف ما يدور في ذهنه أثناء قيامه بحل مشكلة أو أداء مهمة، كأن يقرأ المبحوث أو يكتب نصا، بحيث يطلب منه التلفظ بما يدور في ذهنه وهو يقرأ أو يكتب النص، بحيث يتمكن الباحث من جمع بيانات تتعلق على سبيل المثال بالقرارات التي يتخذها المبحوث أو الإستراتيجيات التي يستعملها أو تصوراته تجاه المهمة ونحو ذلك. ويستطيع الباحث من خلال استعمال هذه الأداة جمع بيانات حول الطريقة التي يباشرها الناس في نشاطات حل المشكلات. ويرى (Ericsson, 2002)، الذي يعتبر أحد أكثر أنصار الأدوات الاستبطانية في علم النفس، أن أقرب علاقة بين عمليات التفكير والتلفظ بها عندما يوجه المبحوث إلى التلفظ بأفكاره الحية أثناء تأدية مهمة ما. ويتضمن ذلك التلفظ المتزامن للحديث الداخلي للفرد بدون تقديم أي تحليل أو تفسير. ويطلب فيه من المبحوث التلفظ فقط بالأفكار التي تدخل حيز الانتباه وهي لا زالت موجودة في الذاكرة قصيرة المدى. وبهذه الطريقة، لا يغير هذا الإجراء تتابع الأفكار التي تساعد في إكمال المهمة، ومن هنا يمكن أن تقبل بوصفها بيانات صادقة تعكس التفكير، كما يؤكد ذلك Ericsson. ويتم أثناء ذلك تسجيل عملية التلفظ ومن ثم تحليلها(١).

---

(١) من الأمثلة على استعمال هذه الأداة الدراسة التي قام بها (Leow, 1998)، المتعلقة بدراسة الانتباه في تعلم اللغة الثانية. وقد استعمل Leow مهمة أحجية الكلمات المتقاطعة. أما الإرشادات فقد كانت على النحو التالي:
هذه أحجية كلمات متقاطعة تشبه تلك التي قمت بتأديتها في الصف. استعمل المفاتيح الموجودة وحاول أن تكمل هذه الأحجية بنجاح. حاول أثناء قيامك بذلك أن تتحدث بصوت مرتفع بالمايكروفون عن أفكارك أثناء أداء المهمة وليس بعد الانتهاء من المهمة. اذكر عدد المفاتيح التي استعملتها أثناء التفكير بصوت مرتفع. حاول أن تتحدث بصوت واضح.

وغني عن القول أن تعليق الإنسان بصوت مرتفع أثناء عمل يقوم به ليس عملية طبيعية، ومن هنا يحتاج المبحوث إلى إرشادات دقيقة وشيء من التدريب حتى نتوقع أن ينتج المبحوث بيانات مفيدة. ويجب توجيه المبحوث إلى ضرورة التركيز على أداء المهمة وليس على عملية التفكير الجهري؛ ولذا فهناك عدد من الوصايا بخصوص استعمال أداة التفكير الجهري (Macaro, 2001):

- إعطاء المبحوث مهمة محددة ليقوم بأدائها، ويفضل أن تكون مهمة قرائية أو كتابية.

- يجب التأكد من أن المبحوث يعرف المطلوب منه، وأن يشعر بالراحة في تنفيذ المهمة المطلوبة. ويجب على الباحث أن يخبر المبحوث بأنه يريد أن يعرف ما يفكر فيه أثناء تأدية المهمة، علما بأن المبحوث في جميع الدراسات التي تعتمد على أداوت التلفظ قد لا يكون على وعي بالعمليات الذهنية التي يمارسها، أو قد لا يرغب في إفشائها.

- يجب على الباحث أن يجد مهمة مشابهة للمهمة التي سوف يقوم المبحوث بتأديتها، بحيث يؤدي الباحث هذه المهمة أمام المبحوث ليبين كيفية أداء التفكير الجهري(١). وهناك خيار آخر يتمثل في أن يطلب الباحث من المبحوث أداء مهمة مختلفة قبل أن يؤدي المهمة الأساسية. والخيار الثاني أفضل من الخيار الأول؛ لأن المبحوث قد يقلد الباحث في طريقته ويستعمل نفس الإستراتيجية التي استعملها. ويمكن الجمع بين الاثنين (Cohen, 1998)، بحيث يقوم الباحث بنفسه بتطبيق الإجراء في مهمة مشابهة أو يعرض فيديو يقدم نموذجا للسلوك المطلوب، ومن ثم يعطى المبحوث فرصة للتجريب في مهمة إحماء حتى يتمكن من القيام بالمطلوب، بحيث يتلفظ بما يدور في ذهنه بدون شرح أو تعليل. وترى (Gass & Mackey, 2000) أن هناك مشكلة لم تحل وهي مدى تأثير التدريب في صدق التقرير اللفظي؛ وذلك لأن التلفظ قد يتأثر بالدخل السابق.

---

(١) قام (Stevenson, Schoonen & de Glopper, 2007) بتدريب المبحوثين على التفكير الجهري من خلال تقديم نموذج للإجراء المطلوب تنفيذه، حيث قام أحد الباحثين بقراءة نص يشبه النص المستعمل في الدراسة، ثم طلب من المبحوثين استعمال نفس النص مع تطبيق التفكير الجهري بأنفسهم.

- يجب تشجيع المبحوث على مواصلة الكلام عندما يجد صعوبة في تطبيق الإجراء، كأن يقول الباحث على سبيل المثال (ما الذي جعلك تفعل ذلك؟ ما الذي تفكر فيه الآن؟ رجاء استمر في الكلام). بالمقابل، يجب على الباحث تجنب بعض العبارات التي قد تسبب شيئا من الإرباك للمبحوث مثل (هل أنت متأكد؟ هذا جيد)⁽¹⁾. كما يجب أن يتجنب الأسئلة المفضية، كأن يقول للمبحوث وهو يؤدي مهمة استماع هل تشعر أن هذا الشريط مشوش؟

- يفضل توجيه المبحوث بأن يتحدث إلى نفسه، لا أن يتحدث إلى الباحث (Brown & Rodgers, 2002)؛ لأن ذلك يجعل المبحوث يركز على عملية التلفظ دون أن يلقي بالا لمتطلبات أعراف الخطاب الاجتماعي أو أن يتأثر بانطباعات وتوقعات الطرف الآخر.

- يجب على الباحث ألا يكتفي بالاستماع، بل عليه أن يركز على المبحوث أثناء عملية التلفظ، ويدون بعض الملحوظات المتعلقة بلغة الجسد وتضمينها في تحليل البيانات.

- يجب تجهيز جهاز التسجيل وتشغيله، ومن ثم يجب على الباحث بعد انتهاء الحصة البحثية الاستماع إلى التسجيلات المتضمنة عملية التفكير الجهري، وأن يضع قائمة بجميع الإستراتيجيات أو العمليات الذهنية التي استعملها المبحوث من خلال استعمال نظام ترميز قام الباحث بتصميمه من قبل (انظر مبحث تحليل البيانات الكيفية، الفصل الخامس).

---

(١) قام (Stevenson, Schoonen & de Glopper, 2007) بتطبيق إستراتيجيتين، حيث قسموا العينة إلى مجموعتين، الأولى طلب من أفرادها التفكير بصوت مرتفع أثناء القراءة دون أن يقدم لهم أي وسيلة تذكيرية، في حين قام الباحثون في المجموعة الثانية بوضع نقط بعد كل خمس جمل من النص، حيث طلب من المبحوثين التفكير بصوت مرتفع عند الوصول لهذه النقط. وقد تبين أن هذه الإستراتيجية (إستراتيجية المثير) أثرت في نوع التلفظ، فالتلفظ المدعوم بالمثير تمثل في ملخص لما قرئ، في حين أن التلفظ التلقائي كان عبارة عن ذكر الإستراتيجيات الفعلية المستعملة لمساعدة المبحوثين في فهم النص. وبناء على ذلك، فقد اختار الباحثون التلفظ التلقائي، على أن يقوم الباحث عندما يسكت المبحوث لأكثر من خمس جمل بإثارته لفظيا بقوله: بماذا تفكر الآن؟

أخيرا، يجب أن نتذكر أن هذه الأداة لا تصلح لأي موضوع، فبعض الموضوعات لا يمكن معها استعمال هذه الأداة مثل الممارسات التدريسية، فالمعلم لا يمكن أن يتلفظ بما يدور في ذهنه وهو يدرس داخل الصف. ومثلها العمليات التي ينفذها الفرد بطريقة آلية كالعمليات الحركية والبصرية والحديث التلقائي، فالمبحوث لا يستطيع أن يتلفظ بها؛ لأنه غير واع بها(١).

- **الاستدعاء المباشر**

تستعمل أداة الاستدعاء المباشر immediate recall للحصول على بيانات بعد الانتهاء من الحدث مباشرة، وهي تختلف عن الاستدعاء بالإثارة في أنها يجب أن تتم بعد الحدث مباشرة، في حين أن أداة الاستدعاء بالإثارة قد تتم بعد الحدث مباشرة أو بعد مرور بعض الوقت على الحدث. إضافة إلى ذلك، لا تتضمن أداة الاستدعاء المباشر أي مثير مثل فيديو أو نص مكتوب. من ناحية أخرى، تختلف هذه الأداة عن التفكير الجهري في أنها لا تتم أثناء الحدث. فعلى سبيل المثال، يمكن تطبيق الاستدعاء المباشر في دراسة تتضمن بيانات تفاعلية بعد دور تحادثي واحد لا يتجاوز طوله ١٥ ثانية، أما الاستدعاء بالإثارة فهو يطبق بعد انتهاء المحادثة باستعمال شريط يحتوي على المحادثة. والواقع أن التفكير الجهري يصعب تطبيقه في بحوث التفاعل على عكس الاستدعاء المباشر.

---

(١) من الأمثلة على استعمال التفكير الجهري الدراسة التي قام بها (Rosa & O'Neill, 1999)، التي كان هدفها الكشف عن علاقة المحصول اللغوي بمستوى الوعي ونوع التعرض للدخل اللغوي، حيث طلب الباحثان من المبحوثين (٦٧ ناطقا باللغة الإنجليزية يتعلمون اللغة الإسبانية) التفكير بصوت مرتفع أثناء تأدية مهمة من مهمات حل المشكلات، تم فيها تقديم التركيب المستهدف. وقد اشتملت المهمة على ١٠ أحجيات، بحيث لا يسمح للمبحوث بالرجوع إلى الأحجية السابقة عندما ينتقل إلى الأحجية التالية. وقد طُلب من كل مبحوث التفكير بصوت مرتفع على النحو الآتي: يهمنا في هذه التجربة ما تفكر فيه أثناء تأدية هذه المهمة، فنحن نطلب منك التفكير بصوت مرتفع أثناء حل الأحجيات معا منذ بداية المهمة حتى نهايتها، نريد منك أن تتحدث بشكل متواصل. لا نريد منك أن تخطط ما تود أن تقوله أو أن تحاول تفسير ما تقوله. اعمل كما لو كنت وحدك في الغرفة تتحدث إلى نفسك، المهم أن تستمر في الكلام، وأن تتكلم بوضوح وبصوت مرتفع، سواء باللغة الإنجليزية أو اللغة الإسبانية. لن نتمكن من مساعدتك بأي طريقة. هل فهمت ما نريده منك؟ أمامك ١٥ دقيقة لتنهي المهمة.

ويمكن في بحوث اللغة الثانية أن يسمح للمبحوث أن يطبق الاستدعاء المباشر بلغته الأولى حتى يتمكن من التعبير عن أفكاره تعبيرا تاما. وتتطلب هذه الأداة تدريب المبحوث على تطبيقها حتى يتعود عليها. ومع أن المشكلات المتصلة باضمحلال الذاكرة التي تعاني منها هذه الأداة أقل من المشكلات التي تعاني منها أداة الاستدعاء بالإثارة، إلا أنها تعتبر أداة مصطنعة وقد تتداخل مع أداء المهمة التي قام المبحوث بأدائها(١).

مواطن القوة والضعف في الأدوات الاستبطانية

تتمثل الإيجابية الأساسية في الأدوات الاستبطانية في أنها تمكننا من النفاذ إلى العمليات الذهنية المحورية في معالجة اللغة وإنتاجها، وهي عمليات لا يمكن الوصول إليها بأي طريقة أخرى. وهي أيضا متعددة الاستعمالات، حيث يمكن استعمالها في جوانب متعددة، فالاستدعاء بالإثارة يمكن أن يستعمل فيه مثيرات متعددة مثل الفيديو أو المنتجات المكتوبة أو الاختبارات أو الاستبانات. كما يمكن الجمع بين الاستبطان وأي أداة من أدوات البحث الأخرى، وقد أظهرت كثير من البحوث أنها تعزز ثراء البيانات وتزيد من ثبات تحليل البيانات.

---

(١) من الأمثلة على استعمال الاستدعاء المباشر الدراسة التي قام بها (Philp, 2003)، التي كان هدفها مدى ملاحظة متعلمي اللغة إعادة صياغة العبارات التي فيها خلل من الناحية النحوية من قبل الناطق الأصلي. وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٣ متعلما وضعوا في مجموعات زوجية، بحيث تتألف كل مجموعة من متعلم وناطق أصلي، وقد طُلب من كل مجموعة أداء خمس حصص تفاعلية، مدة كل حصة ٢٠ دقيقة، تشتمل كل حصة على ثلاث مهمات: مهمة إحماء، ومهمة تتمة قصة، ومهمة رسم صورة. كما استعمل الباحث مهمتين لأغراض اختبارية: مهمة تتمة قصة ومهمة تحديد الفروقات. وقد قام الناطق الأصلي في المجموعة الزوجية أثناء الحصص التفاعلية بتقديم تحوير للملفوظات الخاطئة، مع ضرب الطاولة مرتين كتنبيه للمبحوث، ثم يُطلب من المبحوث إعادة آخر شيء سمعه قبل الضرب على الطاولة. وقد رُمّزت إعادة المبحوث للعبارات المعاد صياغتها على أنها استدعاء صحيح أو استدعاء معدل أو لا استدعاء. وقد تبين أن التحوير القصير المشتمل على تغييرات محدودة أكثر قابلية للملاحظة.

ومع أن هناك شكوكا في صدق وثبات الأدوات الاستبطانية في علم النفس، إلا أنه يبدو أن الدراسات الاستبطانية المصممة بعناية تحقق متطلبات البحث العلمي. ويشدد (Ericsson, 2002) في هذا الصدد على أن جميع التساؤلات النظرية والمنهجية التي طرحت حيال أدوات التلفظ لم تشك لحظة في قدرة الفرد على استدعاء شيئا من العمليات الذهنية. ويرى (Gu, 2014) أن هناك اتفاقا على أن الأدوات الاستبطانية هي أفضل الأدوات وأكثرها قدرة في تقصي العمليات ذات الطبيعة الاستمرارية عند حدوث التعلم. ويؤكد ذلك (Hyland, 2015) الذي يشدد على ما تتميز به الأدوات الاستبطانية من سمات تجعلها قادرة على تقصي كثير من القضايا البحثية(١).

بالمقابل، يرى منتقدو الأدوات الاستبطانية أن غالبية العمليات الإدراكية غير قابلة للنفاذ؛ لأنها غير شعورية، بل يؤكدون أنه حتى العمليات الشعورية معقدة للغاية إلى درجة يصعب معها التلفظ بها (Cohen, 1998). إضافة إلى ذلك، يعتقد هؤلاء أن أدوات التلفظ ليست حصينة من التحيزات الاجتماعية المرغوب فيها؛ ومن ثم فهناك خطورة في أن تؤدي المعارف السابقة للمبحوث إلى تلويث وإفساد البيانات. ولعل أحد أهم مشكلات البيانات الإستبطانية الآثار التفاعلية الارتدادية لإنتاج التقارير اللفظية. فإجراءات الاستبطان قد تتداخل مع أداء المهمة والعمليات الذهنية. كما تؤكد (Swain, 2006) على أن أدوات التلفظ ليست أدوات محايدة، بل هي تعيد تشكيل الخبرة المستهدفة(٢).

---

(١) فعلى سبيل المثال، استعمال أداة التفكير الجهري في بحوث الكتابة كانت مثمرة جدا في قدرتها على الكشف عن الإستراتيجيات التي يستعملها الكاتب أثناء صياغة المعنى، خاصة في مرحلة تخطيط النص ومراجعته. وقد استعمل (deLarios, Murphy & Manchon, 1999) أداة التفكير الجهري لتقصي ما يقوم به الطلاب عندما يواجهون مشكلة لغوية أو عندما يريدون التعبير عن معنى مختلف، حيث تتبع الباحثون الأنماط التي يستعملها الطلاب في البحث عن خطط نحوية بديلة عما سبق أن حددوه.

(٢) لا تعتبر البيانات الاستبطانية إفشاءً نهائيا للعمليات الذهنية، بل هي، كما يشر إلى ذلك (Kasper, 1998)، تمثل معلومات حول ما يدور في ذهن المبحوث أثناء تأدية مهمة ما، أما العمليات الإدراكية الأساسية فيجب استنباطها من هذه التقارير اللفظية، مثلها في ذلك مثل أي بيانات. بعبارة أخرى،

المقابلة

تعتبر المقابلة interview من أهم أدوات جمع البيانات في العلوم الاجتماعية بوجه عام، وفي اللسانيات التطبيقية على وجه الخصوص، فهي أكثر أدوات جمع البيانات استعمالا في البحوث الكيفية، حيث استعملت في مختلف السياقات اللغوية وفي مختلف الأغراض (Richards, 2003; Richards, 2009). وتستعمل المقابلة كثيرا في البحوث الكيفية والمزجية، وفي الطرق الإثنوقرافية والسردية ودراسة الحالة والبحث الإجرائي. وتمثل المقابلة جزءا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، فنحن نستمع باستمرار إلى العديد من المقابلات التي تجري في وسائل الإعلام المختلفة، كما أن كثيرا منا خضع لمقابلة أو أجرى هو بنفسه مقابلة مع شخص ما. ويشير (Miller & Crabtree, 1999) إلى أن المقابلة، وما تتميز به من أعراف وتوقعات تتعلق بتبادل الأدوار بين المشاركين في المقابلة وما تتصف به من آداب، تحمل معارف ثقافية مشتركة بين المتحاورين.

وهناك أنواع مختلفة من المقابلات، فالمقابلة المقيدة تماما تشبه الاستبانات الكمية، في حين تعتبر المقابلة الكيفية التي تعتمد على المواجهة بين المقابِل والمقابَل أكثر أنواع المقابلة استعمالا، وهي عبارة عن محادثة مهنية professional conversation (Kvale, 1996)، لها بنية معينة وهدف محدد يتمثل في الحصول على وصف لحياة من تُجرى معه المقابلة لتفسير معنى الظاهرة المستهدفة. ويصفها (Silverman, 2005) بأنها الأداة المعيارية الذهبية في البحوث الكيفية، فهي ليست مجرد أسئلة تطرح وإجابات تقدم، بل هي أداة توفر طرقا ووسائل مختلفة للكشف عن خبرات الأفراد ورؤاهم.

يجب النظر إلى التقارير اللفظية على أنها مصدر من مصادر البيانات التي تخضع لعمليات تحليل البيانات الكيفية مثل أي نوع من أنواع البيانات الكيفية. وتشدد (Swain, 2006) على أن سجلات الاستبطان لا تبين العمليات الإدراكية فحسب، بل هي تملك القوة للتأثير في الإدراك نفسه، وعلى الرغم مما تتميز به من اندماج تام من المبحوث، فهي لا تسلم من أن تشكل تهديدا للتفاعل بين البيانات التي يدلي بها المبحوث وقواعد تصميم الدراسة، مثل تأثير الباحث أو تأثير الممارسة؛ ولذا يجب على الباحثين تذكر أن البيانات الاستبطانية حساسة جدا لهذه العملية بسبب أن التلفظ بالأفكار يمكن أن يؤدي إلى تطور ما.

أنواع المقابلة

يمكن تقسيم المقابلة حسب درجة تقييد المقابلة في بنيتها إلى ثلاثة أنواع رئيسة: المقابلة المقيدة، والمقابلة غير المقيدة، والمقابلة شبه المقيدة (Dornyei, 2007; Richards, 2003).

المقابلة المقيدة

يتبع الباحث في المقابلة المقيدة structured interview دليلا إرشاديا معدا مسبقا يشتمل على قائمة بالأسئلة التي يجب أن تُطرح على جميع المبحوثين بنفس الطريقة دون أي تفاوت من مبحوث إلى آخر، وهي تتميز بأنها تمكّن الباحث من الحصول على معلومات قابلة للمقارنة بين المبحوثين، في حين أنه يعاب عليها أن البيانات المستقاة منها غالبا ما تفتقر إلى الثراء، كما هو الحال مع الاستبانة (انظر مبحث الاستبانة، هذا الفصل). ويضمن الباحث عند استعمال هذا النوع من المقابلات عالية التقييد تركيز المقابَل على الموضوع المستهدف، وأن تغطي المقابلة الموضوع المحدد مسبقا بشكل دقيق، مما يُمكّن الباحث من إجراء مقارنات بين المبحوثين. بالمقابل، يعاب على المقابلة المقيدة عدم إتاحة الفرصة لظهور بعض التفاوتات والتلقائية في إجابات المبحوثين؛ لأن الباحث يُسجّل الإجابات وفقا لنظام ترميز محدد. كما يفتقر هذا النوع من المقابلات إلى المرونة في طريقة طرح الأسئلة؛ لأن الباحث يتبنى صيغة معيارية حتى لا يترك شيئا للصدفة. وهذا النوع من المقابلات مناسبا للباحثين الذين يعرفون تماما الأشياء التي يريدون دراستها، ثم يصوغون الأسئلة بطريقة تمكّنهم من الحصول على الإجابات اللازمة. من هنا، يمكن استعمال المقابلة المقيدة في السياقات التي يمكن فيها استعمال الاستبانة من الناحية المبدأ، وقد يلجأ الباحث إلى المقابلة؛ لأن الصيغة المكتوبة غير مناسبة، كأن يكون مستوى المبحوثين في القراءة والكتابة ضعيف⁽١⁾، فهي عبارة عن استبانة محكية. ويعتبر

---

(١) ذكر لي أحد الباحثين أنه اضطر لتحويل المقابلة إلى استبانة لأن المبحوثين (كانوا مسؤولين في مناصب قيادية) رفضوا المقابلة وطلبوا من الباحث تسليم الأسئلة لهم ليجيبوا عنها.

هـذا النـوع مـن المقابـلات مناسـبا للبحـوث المسـحية (انظـر مبحـث الطريقـة المسـحية، الفصـل الثالـث)، بـل إن هنـاك مـن يسـتعمل مصطلـح المقابلـة المسـحية survey interview (Richards, 2009). ورغـم ذلـك، فهنـاك بعـض الأدلـة الـتي تشـير إلى أن الطبيعـة التفاعليـة للمقابلـة قـد تؤثـر في المعياريـة الـتي تتسـم بهـا الاسـتبانات، ممـا يجعـل المقابلـة المقيـدة تختلـف عـن الاسـتبانة.

المقابلة غير المقيدة

تمثـل المقابلـة غـير المقيـدة unstructured interview النقيـض للمقابلـة المقيـدة، فهـي تسـمح بمرونـة قصـوى للمقابِـل والمقابَـل في تنـاول مـا يشـاؤون مـن موضوعـات، ممـا قـد يجعـل المقابلـة تنحـو نحـو اتجاهـات غـير متوقعـة، مـع عـدم تدخـل أجنـدة البحـث المقـررة مسـبقا إلا بشـكل محـدود جـدا. والهـدف هنـا هـو خلـق منـاخ مريـح يمكـن فيـه للمبحـوث أن يكشـف عـن أشـياء قـد لا يسـتطيع أن يكشـفها في السـياقات الرسـمية، بحيـث يـؤدي الباحـث دور المسـتمع. وليـس هنـاك في هـذا النـوع مـن المقابـلات دليـل إرشـادي، رغـم أن الباحـث قـد يضـع عـددا محـدودا مـن الأسـئلة تمثـل اسـتهلالا للمقابلـة، وتهـدف إلى اسـتنطاق المبحـوث ليبـدأ بحكايـة القصـة. وقـد يطـرح الباحـث على المبحـوث أثنـاء المقابلـة بعـض الأسـئلة لأجـل الاسـتيضاح، كمـا أنـه قـد يُقـدّم بعـض التغذيـة الراجعـة التعزيزيـة لأجـل دفـع المقابلـة إلى الأمـام، مـع تقليـل مقاطعـة المبحـوث إلى أدنى درجـة ممكنـة. وتعتـبر المقابلـة المقيـدة مناسـبة في البحـوث الـتي تهـدف إلى دراسـة القضيـة المدروسـة دراسـة عميقـة، أو في تلـك الـتي تهـدف إلى الكشـف عـن رؤيـة المبحـوث التاريخيـة الشـخصية لتطـور ظاهـرة مـا. ويمكـن اسـتعمال المقابلـة غـير المقيـدة أيضـا قبـل اسـتعمال المقابلـة المقيـدة لأجـل استكشـاف القضيـة المسـتهدفة قبـل إجـراء المقابـلات المقيـدة مـع المبحوثـين. بمعـنى أن المقابلـة غـير المقيـدة تسـتعمل لإعـداد دليـل المقابلـة المقيـدة(١).

---

(١) تسـتعمل المقابلـة كثـيرا أداة تمهيديـة ليسـتفاد منهـا في إعـداد أدوات أخـرى مثـل الاسـتبانة أو اسـتمارة الملاحظـة (انظـر مبحـث المنهـج المزجي، الفصـل الثـاني).

من ناحية أخرى، يُحذّر (Richards, 2009) من أن يبدأ الباحث المقابلة دون أن يوضح للمبحوث هدف المقابلة؛ وذلك لأن المبحوث إذا لم يكن لديه فكرة عن اهتمامات الباحث وأهدافه، فإنه لن يُكلّف نفسه العناء بتخمين هذه الاهتمامات. ولعل من إيجابيات هذا النوع من المقابلات درجة الثراء والغنى التي تتميزبها البيانات المستقاة منها، بالمقابل، يُعاب عليها صعوبة المقارنة بين المبحوثين، وهناك خطورة من محاولة دفع المقابلة باتجاه معين لتحقيق هذه المقارنة؛ لأن ذلك سوف يصطدم بالنمو الطبيعي للمقابلة ويؤدي إلى تشوهات تحليلية. ويشدد (Richards, 2003) في هذا الصدد على أن هذا النوع من المقابلات عبارة عن بناء يتم فيه تشكيل المعنى بطريقة مشتركة من خلال عملية التفاعل؛ ولذا فالتحليل لا يتم من خلال التنقيب عن البيانات، وإنما من خلال استكشاف فهم المبحوث عن طريق القراءة الواعية والحذرة لعملية التفاعل.

المقابلة شبه المقيدة

تعتبر المقابلة شبه المقيدة semi-structured interview أكثر أنواع المقابلة استعمالا في بحوث اللسانيات التطبيقية، فهي تعتبر حلا وسطا بين المقابلة المقيدة وغير المقيدة. ومع أن المقابلة شبه المقيدة تعتمد على دليل إرشادي معد مسبقا يشتمل على عدد من الأسئلة وأدوات للسبر، إلا أنها مفتوحة النهايات ويتم فيها تشجيع المقابَل على تفصيل الكلام في القضايا المطروحة بطريقة استكشافية. بعبارة أخرى، يقدم المقابِل التوجيه والإرشاد في المقابلة، لكنه حريص على متابعة تطورات المقابلة وترك المقابَل يتحدث عن بعض القضايا بإسهاب. ونظرا لشعبية هذا النوع من المقابلات، فإن غالبية التوصيات التي سوف نذكرها في المباحث التالية بخصوص صياغة الأسئلة وإجراء المقابلات تخص هذا النوع من المقابلات.

وتعتبر المقابلة شبه المقيدة مناسبة في الحالات التي يكون فيها لدى الباحث رؤية عامة مجملة مقبولة عن الظاهرة المدروسة، بحيث يكون قادرا على صياغة مجموعة من الأسئلة حول هذه الظاهرة، لكنه لا يريد أن يستعمل تصنيفا للإجابات معدا مسبقا، مما قد يؤدي إلى الحد من اتساع وعمق إجابات المبحوثين. ولهذا السبب، يحتاج هذا النوع

من المقابلات إلى دليل مقابلة interview guide يُعد ويخضع للتجريب قبل استعماله⁽١⁾. والباحث في المقابلة شبه المقيدة يطرح جميع الأسئلة على جميع المبحوثين، لكن دون أن يلتزم بترتيب موحد وصياغة موحدة للأسئلة، كما أنه يكمل الأسئلة الرئيسة باستعمال عدد من أدوات السبر.

وهناك مسألة ينبغي الوقوف عندها (Richards, 2009)، وهي أن المقابلة شبه المقيدة ليست مزيجا من المقابلة المقيدة وغير المقيدة. فعلى سبيل المثال، قد يكون من المنطقي البدء بأسئلة مقيدة ومن ثم الانتقال إلى أسئلة غير مقيدة، لكن هذه الطريقة قد لا تؤدي وظيفتها بالشكل المطلوب؛ وذلك لأن المبحوث عندما يعتاد على تقديم إجابات قصيرة ومركزة، قد يجد صعوبة في التكيف مع شكل جديد من التفاعل يتطلب شيئا من الانفتاح مع الباحث من خلال الإجابات المطولة المفصلة. فالعلاقة التي يتم تأسيسها في البداية بين الباحث والمبحوث من الممكن أن تحدد طبيعة بقية المقابلة؛ ولذا قد يفضل البدء بأسئلة عامة غير مقيدة تماما. والمهم في نجاح المقابلة أن يكون المقابِل قد غطى في نهاية المقابلة جميع الموضوعات المستهدفة، وأن يشعر المقابَل أنه شارك في محادثة ذات هدف.

الإعداد للمقابلة وتصميم دليل المقابلة

تتضمن عملية المقابلة بمجملها سلسلة من الخطوات، بحيث يتم التحضير للمقابلة قبل إجرائها. ويجب على الباحث، بعد أن يُنهي مسألة اختيار العينة والتعامل مع قضايا أخلاقيات البحث، أن يعد دليل مقابلة مفصل، الذي يمثل الأداة الأساسية للبحث. وإعداد دليل المقابلة ليس بالأمر الهين، بل هو عمل يتطلب كثيرا من التخطيط والتنظيم متبوعا بالتجريب، الذي يضمن أن تؤدي الأسئلة المعدة إلى الحصول على بيانات غنية، وألا تؤدي بالمقابِل إلى التحكم بمجري المقابلة.

---

(١) بمعنى أن يقوم الباحث بإجراء مقابلات تجريبية باستعمال دليل المقابلة الذي أعده للكشف عن مدى ملاءمة دليل المقابلة ووضوح الأسئلة، ليتسنى له تعديل دليل المقابلة قبل جمع البيانات الفعلية (انظر مبحث اختيار أداة جمع البيانات، هذا الفصل).

والوظيفة الأساسية لدليل المقابلة مساعدة الباحث في عدة مجالات(١): (١) ضمان تغطية الموضوع المدروس دون إهمال أي شيء مهم، (٢) اقتراح صياغة مناسبة للأسئلة، (٣) عرض قائمة بعدد من أسئلة السبر probe questions لاستعمالها عند الحاجة، (٤) تقديم قالب أو نموذج خاص بافتتاح المقابلة، (٥) عرض مجموعة من التعليقات التي يجب أخذها بالحسبان. ويفضل استعمال دليل المقابلة مع سجل للمقابلة interview log يسجل فيه الباحث بعض المعلومات الخاصة بالمقابلة مثل اسم أو رقم المبحوث والسياق وطول المقابلة إلى جانب تعليقات الباحث وملحوظاته (انظر مبحث الصحيفة البحثية، الفصل الخامس). وهناك من يرى أن استعمال دليل المقابلة في البحوث الكيفية هو أمر اختياري متروك للباحث، رغم أن هذا الرأي غير متفق عليه، حيث يشير (McCracken, 1988) إلى أن دليل المقابلة لا غنى عنه؛ وذلك لأن الباحث يسعى دائما أن

---

(١) نموذج لدليل المقابلة حول كفاية التقاطع الثقافي لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية (العصيمي، ١٤٤٠هـ)، وهي مكونة من ثلاثة محاور، وسنكتفي هنا بذكر المحور الأول وهو محور المعارف

س١) ما معنى الثقافة؟ وما هي مكوناتها؟ هل يختلف الناس في تعريف الثقافة؟ إذا كان الجوب بنعم، لماذا يحدث هذا؟ هل هناك علاقة بين اللغة والثقافة؟ إذا كان الجواب بنعم، ما طبيعة هذه العلاقة؟

س٢) هل تؤثر في رأيك ثقافة المرء في نظرته للناس والعالم؟ كيف يحدث هذا؟ هل من الممكن أن تعطيني مثالا على ذلك؟ هل تؤثر ثقافة المرء في طريقة تواصله مع الآخرين؟ هل من الممكن أن تعطيني مثالا على ذلك؟

س٣) هل تسعى إلى التعرف على الثقافات الجديدة، خاصة ثقافات الطلاب الذين تقوم بتدريسهم؟ إذا كان الجواب بنعم، كيف تقوم بذلك، ما الطرق والإستراتيجيات التي تستعملها للتعرف على هذه الثقافات؟ وإذا كان الجوب بلا، ما السبب الذي يمنعك من ذلك؟ كيف تتعامل مع أصحاب الثقافات الأخرى؟ هل هناك مبادئ معينة يجب على المرء الالتزام بها لتحقيق ذلك؟ هل من الممكن أن تعطيني مثالا على ذلك؟

س٤) ما الجوانب والأبعاد التي تسعى إلى معرفتها في الثقافات الجديدة التي تتعرف عليها؟ وما الجوانب التي تختلف الثقافات فيما بينها؟

مذكّرات/ محفزات: منطلقات؟ افتراضات؟ تحيزات؟ قناعات؟ قيم؟ ممارسات لغوية؟

هل من الممكن أن تعطيني مثالا على بعض هذه المسائل؟ كيف يمكن وضع المنطلقات والافتراضات والقناعات والقيم والممارسات اللغوية العربية في منظورها الصحيح مقارنة بالثقافات الأخرى الخاصة بالطلاب؟

يكون موضوعيا، إلى جانب أن دليل المقابلة يساعد الباحث في معالجة العوامل المتعددة التي يجب أخذها بالحسبان عند إجراء المقابلة، التي قد تؤدي إلى وقوع الباحث في بعض الأخطاء والهفوات فيما لو لم يكن لديه دليل مقابلة.

ولإعداد دليل مقابلة مميز، خاصة في البحوث الكيفية الصرفة، يجب على الباحث أن يحدد الهدف العام من المقابلة، ومن ثم يفكر في الموضوعات التي يحتاج إلى تغطيتها حتى يحقق هدف المقابلة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الاستعانة بالآخرين (زملاء، طلاب، باحثين آخرين) عن طريق تنظيم بعض المناقشات وجلسات العصف الذهني. ويفضل بعد ذلك وضع الأسئلة في مجموعات تمثل موضوعات مختلفة، مع التفكير في كيفية تنظيم هذه الموضوعات لينتج عنها خط من الاستكشاف يتطور طبيعيا. وعندما تتكون هذه الصورة العامة، يستطيع الباحث أن يبدأ التفكير في كيفية صياغة الأسئلة، كأن ينتقل من الأسئلة العامة إلى الأسئلة الأكثر تحديدا^(١).

أنواع الأسئلة وصياغتها

هناك أنواع مختلفة من الأسئلة التي يمكن تضمينها في دليل المقابلة، لكن يجب أن نتذكر أن ما سوف نقدمه يمثل مجرد إطار عام، أما المعنى الحقيقي للأسئلة فلا يمكن اكتشافه إلا من خلال إجابات المبحوثين.

---

(١) نموذج آخر لدليل المقابلة في الدراسة التي قامت بها (Leki, 2001)، لأجل تقصي التحديات التي يواجهها تسعة طلاب أجانب في إحدى الجامعات الأمريكية:

س١: ماذا تفعل الآن أو ماذا تنوي أن تفعل في الأسبوعين القادمين فيما يخص المواد التي تدرسها؟
س٢: ما السبب في رأيك الذي جعل معلمك يطلب منك القيام بهذه المهمة؟ (ما هدف المعلم من هذه المهمة؟ وما الشيء الذي يريد أن تتعلمه منها؟)
س٣: كيف يسير العمل في المجموعة التي تنتمي إليها؟
س٤: كيف قمتم بتقسيم العمل؟ ما الجزء الذي تقوم به؟ ومتى؟ وأين؟ وكيف تلتقون لإنجاز العمل؟

- الأسئلة الأولى، وهي مهمة في المقابلة؛ لأنها تمثل التمهيد للمقابلة وتسهم في تأسيس علاقة الباحث بالمبحوث. فعندما يشعر المبحوث من خلال الإجابة على الأسئلة الأولى في المقابلة بالعدل والثقة، فإنه سوف يشعر بالارتياح، ومن ثم يتشجع على أن يكون أكثر انفتاحا وصدقا مع الباحث. ولهذا السبب، يبدأ كثير من الباحثين مقابلاتهم بالأسئلة الشخصية أو تلك التي تتعلق بالحقائق. فجودة الإجابات التي تلي تلك الأسئلة الأولية تعتمد بدرجة كبيرة على جو الثقة الذي يخلقه الباحث.

- أسئلة المحتوى، يرى (Patton, 2002) أن هناك ستة أنواع من الأسئلة الرئيسة في أي موضوع، (١) أسئلة تركز على الخبرات والسلوكيات، (٢) أسئلة تركز على الآراء والقيم، (٣) أسئلة تركز على المشاعر، ٤) أسئلة تركز على المعارف، (٥) أسئلة تركز على معلومات متعلقة بالحواس، (٦) أسئلة تركز على معلومات تتعلق بالخلفيات. إن هذه الأصناف الستة تمثل مختلف جوانب خبرات ورؤى المبحوث في الظاهرة المدروسة؛ ومن ثم فهي تمكن الباحث من الحصول على صورة كاملة للمبحوث. من ناحية أخرى، يفرق (Richards, 2009) بين الأسئلة المتعلقة بالأحداث event questions المصممة للكشف عن العلاقات والتسلسلات الزمنية وردات الفعل، والأسئلة المتعلقة بالرؤى perspective questions التي تتطلب شروحات وتفسيرات.

- أساليب السبر probes، يمكن تعزيز طبيعة البيانات المستقاة من المقابلة من خلال تطبيق مختلف أساليب السبر، التي يتم فيها توظيف ما يقوله المقابَل باعتباره نقطة البداية التي يبني الباحث عليها ليطرح مزيدا من الأسئلة لزيادة ثراء وعمق إجابات المبحوث، فبعض النقاط التي يثيرها المبحوث أثناء المقابلة تتطلب شيئا من الحفر والتنقيب من قبل الباحث ليحصل على صورة أكثر اكتمالا للظاهرة المستهدفة (Richards, 2003). وأساليب السبر تعتمد على بعض المفردات التي يستعملها المبحوث، بحيث يستثمر الباحث هذه المفردات فيطلب من المبحوث إضافة مزيد من التفصيلات حولها (مثال: لقد استعملت كلمة حرية مرتين، ماذا

تعني لك هذه الكلمة؟)، أو أن يطلب الباحث من المبحوث بشكل مباشر أن يفصّل أكثر في النقطة التي ذكرها. ويذكر (Patton, 2002) أيضا أسلوب سبر جميل هو السبر المقارن contrast probe، بحيث يسأل الباحث المبحوث عن مقارنة خبرة أو شعور أو عمل بشيء آخر يشبهه.

- –الأسئلة الختامية، وهي فرصة للمبحوث ليقول ما يريد، ويشدد بعض الباحثين على أهمية هذه الأسئلة وقدرتها على الكشف عن بيانات تتسم بالثراء، ومن الأمثلة على هذه الأسئلة: هل لديك أي شيء آخر تود أن تضيفه؟ ما الأسئلة التي كان يجب أن أسألك إياها ولم أفعل؟

أما ما يتعلق بصياغة الأسئلة التي تطرح في المقابلة الكيفية، فهناك عدد كبير من النصائح التي تزخر بها أدبيات البحث العلمي. وهناك نصائح بديهية مثل عدم استعمال مفردات لا يفهمها المبحوث. بالمقابل هناك نصائح واقتراحات عملية ومفيدة، حيث يقدم (Patton, 2002) على سبيل المثال إرشادات مفصلة تشبه كثيرا النصائح التي تستعمل في صياغة أسئلة الاستبانة (انظر مبحث الاستبانة، هذا الفصل). وهناك قاعدتان مهمتان يجب تجنبهما، القاعدة الأولى الأسئلة المفضية leading questions التي تقود المبحوث لأن يجيب بطريقة معينة، والقاعدة الثانية المفردات الغامضة واللغة الاصطلاحية. ويفضل استعمال الأسئلة البسيطة التي تشتمل على فكرة واحدة، فاستعمال المفردات التي يفهمها المبحوث وتعكس عالمه الشخصي تساعد المبحوث في الإجابة عن الأسئلة وتجعله يشعر بالارتياح؛ ومن ثم تتحسن جودة البيانات.

إجراء المقابلة

مما لا شك فيه أن الممارسة تساعد الباحث في تحسين قدرته في إجراء المقابلات، ويؤكد (Wagner, 2015) أن المقابلة تستغرق عادة وقتا أطول مما يتوقعه الباحث، محذرا من الاستعجال في المقابلة، فالمقابلات السريعة تؤدي إلى بيانات غير موثوقة، وربما تؤدي أيضا إلى تسطيح القضية المستهدفة. لذا ينبغي تخصيص وقت كاف لكل مقابلة، ووقت

كاف يفصل بين المقابلات، حتى يتمكن الباحث من إعادة النظر في كل مقابلة والتأمل في مجرياتها. وهناك عدد من القضايا الأساسية التي يجب أن يكون الباحث على وعي بها حتى يتمكن من إجراء المقابلات بطريقة احترافية. وسوف نستعرض فيما يلي مكونات عملية إجراء المقابلة.

البدء بالمقابلة

تعتبر الدقائق الأولى من المقابلة مهمة جدا؛ لأنها تمثل اللحظات التي يقوم فيها الباحث بتهيئة مناخ المقابلة وتقديم أوراق اعتماده للمبحوث. ويجب على الباحث أن يكون لطيفا لا يشكل أي تهديد للمبحوث، حيث يشدد (McCracken, 1988) على أهمية أن يظهر الباحث كما لو كان شخصا عاديا جدا أقرب إلى موافقة الآخرين على ما يقولون، وألا يُظهر نزعة توحي بأنه شخص انتقادي أو تهكمي ساخر. ومن الإستراتيجيات المهمة في بداية المقابلة أن يحقق الباحث عند تقديمه لنفسه توازنا بين الرسمية والتلقائية، والرسمية في المظهر والأسلوب مفيدة؛ لأنها تخلق صورة جادة ومهنية، وتشير إلى أن الباحث شخص موثوق في المحافظة على السرية التي قطع الباحث وعدا بتحقيقها. بالمقابل، وجود شيء من التلقائية مفيد أيضا؛ لأنه يؤكد للمبحوث بأن الباحث إنسان عادي، لا يختلف عن المبحوث في حياته وتعقيداتها.

ويشدد (Richards, 2009) على أهمية أن يطرح الباحث على نفسه الأسئلة الآتية قبل البدء بإجراء أي مقابلة:

- من هو الشخص الذي سوف تُجرى معه المقابلة؟ ولماذا؟ وبأي ترتيب إذا كانوا أكثر من واحد؟
- متى ستُجرى المقابلة؟ هل هناك حاجة لربط المقابلة بحدث ما (بعد الدرس مباشرة على سبيل المثال)؟

هذه الطبعة **إهــداء من المجمـع**
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- أين ستُجرى المقابلة؟ فمكان إجراء المقابلة قد يؤثر في إجابات المبحوثين.
- كم ستستغرق المقابلة من وقت؟ يرى بعض الباحثين أن ساعة واحدة هو الحد الأقصى لزمن المقابلة.

علاوة على ذلك، يجب على الباحث الوصول إلى مكان المقابلة مبكرا، حتى يتسنى له إعداد كل ما يلزم؛ إذ ينبغي تنظيم مكان المقابلة من طاولات وكراسي وتوفر الماء والتهوية الجيدة ونحوه، والتأكد من أن جهاز التسجيل يعمل بشكل جيد. كما يجب استقبال المبحوثين عند وصولهم بشكل لائق، فوصول المبحوثين قبل الباحث قد يعطي انطباعا سلبيا عن الباحث.

ويجب على الباحث قبل البدء بتسجيل المقابلة شرح أهداف المقابلة، ففهم الغرض من الأسئلة التي سوف تُطرح يزيد من دافعية المبحوث، بحيث يجيب بطريقة انفتاحية تفصيلية. كما يجب على الباحث أن يُخبر المبحوث بما سوف يفعله بالبيانات مع تأكيد السرية في كل ذلك (انظر مبحث أخلاقيات البحث العلمي، الفصل الأول). ويجب ألا ننسى ضرورة خلق جو مريح غير تهديدي بحيث يشعر المبحوث بالأمان والراحة، فيعبّر عن نفسه بصدق. والبدء بدردشة خفيفة عملية مفيدة في خلق هذا الجو وتكوين علاقة ودية مع المبحوث. وعندما يشعر الباحث بأن المبحوث قد شعر بالراحة، يمكنه أن يسأله عما إذا كان من الممكن البدء بعملية التسجيل.

تنفيذ المقابلة

هناك خاصيتان أساسيتان في المقابلة الكيفية الجيدة، الخاصية الأولى أنها تتدفق بطريقة طبيعية سلسة، بحيث تكون أجزاؤها متصلة ببعضها بعضا بسلاسة. ويجب على الباحث أن يتذكر أن وظيفته الأساسية هي الاستماع لا الكلام؛ إذ ينبغي ترك المبحوث يتحدث دون مقاطعة أو استعجال. وعندما يتوقف المبحوث عن الكلام قليلا، يجب أن يتصف الباحث بالصبر وألا يقفز ليطرح سؤالا جديدا. ويؤكد (Richards, ٢٠٠٩)

على أن مفتاح المقابلات الناجحة هو حسن الاستماع، فإذا أراد الباحث من مبحوثيه الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها على نحو تام، يجب عليه أن يظهر الاهتمام بما يقولون، وألا ينشغل بأي شيء. أما الخاصية الثانية للمقابلة الكيفية الجيدة فهي أنها غنية بالتفاصيل، ويشدد (Richards, 2003) في هذا الصدد على أن القاعدة الذهبية للمقابلة هي أنها تسعى دائما للكشف عن الجزئيات والتفاصيل الدقيقة. ومن المهم التنبيه إلى أن تحقيق الخاصية الثانية أهم من تحقيق الخاصية الأولى؛ وذلك لأن الباحث يحتاج أحيانا أن يقاطع التدفق الطبيعي للمقابلة لأجل التركيز على بعض التفصيلات الدقيقة. وتعتبر مهارة استعمال أساليب السبر مهمة في هذا الجانب. وعلى الباحث أن يتعامل مع كل مقابلة على أنها فرصة لتطوير أسلوبه في إجراء المقابلات، لا أن تتحول طريقته إلى ما يشبه الروتين.

ومن الخصائص المهمة في المقابلة أن يحاول الباحث أن يكون محايدا دون أن يفرض تحيزاته الشخصية. والمحايدة تعني خلق موقع مناسب للمبحوث ليتحدث عن خبرته بحرية تامة بصرف النظر عن أي اعتبارات اجتماعية أو سياسية أو أخلاقية. ولا يكفي من الباحث ألا يعبر عن تحيزاته الشخصية ليخلق الموقع المحايد المطلوب؛ وذلك لأن المبحوث سوف يتأثر بما يسمى التحيزات المرغوب بها اجتماعيا، أي أنه قد يشعر بأن بعض إجاباته قد تستنكر أو تستهجن ليس بسبب أن الباحث نفسه قد يوحي بذلك، وإنما بسبب أنها قد تصطدم ببعض الأعراف الاجتماعية. إن المبحوث سوف يدخل المقابلة وفي ذهنه الإجابات المفضلة وغير المفضلة اجتماعيا، وإذا لم يتعامل الباحث مع هذه المسألة مسبقا، فقد ينتهي الباحث من المقابلة وقد حصل من المبحوث على سرد منظم عقيم لا يعبر عن توجهات المبحوث الحقيقية. ويحذر (Oppenheim, 1992) في هذا الصدد من أنه حتى الأسئلة التي تتعلق بالحقائق يمكن أن تكون معبئة بقضايا المرغوب فيه اجتماعيا، فالأفراد قد يدّعون على سبيل المثال أنهم يقرؤون أكثر مما هو في الواقع، أو أنهم يقضون أوقاتا طويلة مع أطفالهم وهم لا يفعلون ذلك. إن مسألة خلق مناخ محايد في المقابلة يشجع المبحوث على الإدلاء بآراء قد تخالف ما هو مرغوب فيه

اجتماعيا. وقد تكون هذه الخاصية أشد حدة في المجتمعات العربية؛ لأن الأفراد يحسبون حسابا لما هو مرغوب فيه اجتماعيا أكثر مما هو عليه الحال في المجتمعات الأخرى، وذلك لاعتبارات دينية واجتماعية وأخلاقية.

ويمكن تحقيق صفة الحياد من خلال تكوين علاقة ودية مع المبحوث، وألا يقدم الباحث نفسه على أنه شخص مثالي كامل. وهناك أيضا بعض الأساليب العملية التي تخفف من وطأة مسألة المرغوب فيه اجتماعيا، مثل صياغة الأسئلة بطريقة توحي بأن السلوك المقصود هو سلوك شائع إلى حد ما (كأن يقول الباحث مثلا: حتى أكثر المعلمين دراية وخبرة يفعلون ذلك)، واستعمال السلطة لجعل السلوك، الذي قد يسبب شيئا من الحساسية، قابلا لأن يكون مبررا (كأن يقول الباحث مثلا: كثير من الباحثين يعتقدون....)، مع تضمين أسباب تشرح وتفسر السلوك (كأن يقول الباحث مثلا: هل انشغالك المستمر يمنعك من....).

ومن المهم التنبيه إلى أن هناك جدلا في أدبيات البحوث الكيفية حول قضية المحايدة، فعلى سبيل المثال يدعو (Fontana & Frey, 2005) إلى تبني المقابلة التي يقوم فيها الباحث بالتقمص العاطفي ويتخذ موقفا عقليا وعاطفيا معينا؛ وذلك لأن المقابلة في نظرهما ليست مجرد تبادل محايد للأسئلة والأجوبة، وإنما هي مبادلة اجتماعية يعاد بناؤها، بشكل لا يستطيع معه الباحث أن يتجنب أن يتخذ موقفا عقليا وعاطفيا معينا. والواقع أن هذا الموقف العاطفي يساعد كثيرا في التعامل مع الموضوعات الحساسة ويساعد أيضا على تحقيق صفة الصدق؛ لأن الباحث ينظر للمبحوث على أنه حليف. ورغم ذلك، كيف يمكن للباحث إجراء المقابلة إذا لم يتفق موقفه العاطفي مع موقف المبحوث؟ الواقع أنه يجب أن يكون هناك شيء من التوازن بين الحياد الخالي من إصدار الأحكام والتفاهم العاطفي.

ومن المهم أن يتذكر الباحث أن المقابلة ليست عبارة عن خطوات يجب عليه الالتزام بها حرفيا، وإنما هي، كما يؤكد ذلك (Richards, 2003)، عبارة عن مواجهة تبنى بطريقة

تعاونية تشاركية. ويرى Richards أن ذلك يمكن أن يتحقق من خلال النظر إلى المقابلة على أنها تتألف من مزيج من الأسئلة البنائية المصممة لاستنطاق المبحوث بالمعلومات، والأسئلة التفاعلية التي تهدف إلى الحفاظ على تدفق الكلام أثناء المقابلة، مع ضرورة معاملة هذا التقسيم على أنه وسيلة يفهم من خلالها الباحث طريقته في إجراء المقابلة.

ويجب على الباحث، بعد أن يضع الأسس اللازمة لتحقق صفة الانسيابية في المقابلة، أن يدعم ذلك بطريقة سلسة، وهناك عدد من الأساليب التي يمكن للباحث أن يستعملها لتحقيق ذلك (Dornyei, 2007):

- التغذية الراجعة التي تشجع المبحوث على مواصلة الكلام، مثل استعمال: نعم، أمممم، وهز الرأس، فهي تستعمل من قبل أي مستمع متعاطف باعتبارها جزءا من التواصل الطبيعي، ويجب على الباحث أن يظهر بمظهر المستمع المتعاطف. ويشدد (Miller & Crabtree, 1999) كذلك على أهمية وظيفة الإيماءات البسيطة مثل حني الرأس للملاطفة والمجاملة، وتحريك الحاجبين، والابتسامة التي تشير إلى التعاطف. بمعنى أن تكون المقابلة كأنها محادثة طبيعية بين شخصين، فبعض الباحثين يريد أن ينهي المقابلة بأسرع وقت ممكن، وهو من الأخطاء التي يقع فيها بعض الباحثين، خاصة المبتدئين.
- التغذية الراجعة التعزيزية، فالمبحوث بحاجة إلى أن يتلقى تعزيزا من وقت لآخر، مما يؤكد للمبحوث بأن الباحث مسرور بالطريقة التي تسير عليها المقابلة، وأن الباحث يثمن جهود المبحوث.
- التعزيز السلبي، فالمقابلة قد تسير أحيانا بطريقة غير متوقعة، وذلك عندما يخرج المبحوث عن الموضوع ويحاول المراوغة. يجب على الباحث في هذه الحالة استعمال بعض الأسئلة التي تقاطع الحديث أو تمثل تحولا في الموقف. ويرى (Patton, 2002) أن على الباحث في مثل هذه الحالات استعمال بعض العبارات الذكية التي تهدف إلى مقاطعة الحديث وإعادة تركيز المقابلة، كأن يقول الباحث: دعني أوقفك هنا للحظة وأعود للنقطة التي ذكرتها سابقا.

- تشجيع التفصيل في الكلام، عندما لا يكون المبحوث مستجيبا في بعض الموضوعات، يمكن للباحث أن يستعمل بعض أدوات السبر، بما في ذلك السبر بالصمت silent probes الذي يعني أن الباحث ينتظر إجابة من المبحوث. ومن الأساليب المباشرة في طلب التفصيل التلقين أو الحث الترديدي echo prompt أي ترديد آخر كلمة نطقها المبحوث، وإعادة صياغة ما قاله المبحوث، وأسئلة الاستيضاح. ومن الأساليب الشائعة ترديد إحدى الكلمات البارزة التي ذكرها المبحوث بنبرة استفهامية، أو أن يطلب الباحث من المبحوث بشكل مباشر أن يفصل في النقطة التي تحدث عنها.

- أدوات تركيز الانتباه، يحتاج الباحث في المقابلات الطويلة أن يثير اهتمام المبحوث ويعيد تركيز إجاباته من وقت لآخر. ومن التعليقات التي تهدف إلى إثارة انتباه المبحوث وتستعمل قبل طرح السؤال، التي تشير إلى أهمية السؤال أو صعوبته، أن يقول الباحث مثلا: هل يمكنني أن أسالك الآن عن قضية مهمة ولكن قد يصعب الحديث عنها... ومن المفيد أيضا استعمال أساليب تشير إلى الانتقال من موضوع إلى آخر قبل البدء في موضوع جديد.

علاوة على ذلك، يجب ألا يقوم الباحث أثناء المقابلات بتوجيه أسئلة مباشرة للمبحوث، كأن يقول مثلا ما هي قناعاتك تجاه تدريس القواعد؟ أو ما هي توجهاتك تجاه اللغة العربية؟ فالإنسان غير قادر على التلفظ بمثل هذه المفاهيم المجردة؛ ولذا ينبغي على الباحث أن يطرح أسئلة غير مباشرة ليستنبط منها رؤى المبحوث حول القضية المستهدفة. وهناك قضية أخرى وهي أن أكثر المفاهيم التي تخضع للدراسة من خلال أدوات التلفظ الذاتي بما فيها المقابلة عادة ما يتم دراستها معزولة عن سياقاتها، فهي غير مرتبطة بحدث معين. ويحذر (Borg, 2006) من ذلك، حيث استشهد على هذه المسألة بمفهوم القناعات، فهو يرى أن هناك قناعات تعكس المثاليات وقناعات تعكس الواقع، وعندما يُسأل المبحوث (المعلم على سبيل المثال) عن قناعاته بشكل عام، فسوف يتحدث في الغالب عن المثاليات، لذا ينصح Borg بخلق سياق للمقابلة من خلال ربطها بأحداث أو خبرات معينة. وهي مسألة خلافية فربط المقابلات بأحداث معينة

قد تعكس رؤى المبحوث في تلك الأحداث فقط دون غيرها، مع أن الباحث كان يهدف إلى تقصي رؤى المبحوث بشكل عام. كما ينبغي الحذر من أن تتحول المقابلة إلى استدعاء بالإثارة (انظر مبحث الاستدعاء بالإثارة، هذا الفصل).

وهناك مسألة تتعلق بعدد المقابلات، فالمقابلة الكيفية المعتادة تجري في جلسة واحدة تستغرق من ٣٠ دقيقة حتى ٦٠ دقيقة، ويرى (Polkinghorne, 2005) أن المقابلة الواحدة غير قادرة على توفير المعلومات اللازمة في أي دراسة؛ ولذا فهو ينصح الباحثين بإجراء ثلاث مقابلات متتابعة مع كل مبحوث لأجل الحصول على معلومات كافية من ناحية الكثافة والعمق. فالمقابلة الأولى في نظره تهدف إلى التعرف على المقابَل وتكوين علاقة ألفة معه، مع المرور بسرعة على القضايا التي سوف تناقش. ويقوم الباحث في الفترة التي تفصل بين المقابلة الأولى والثانية بإعداد دليل إرشادي للمقابلة الثانية، إلى جانب أن ذلك يعطي المبحوث فرصة للتفكير بشكل عميق حول خبرة الخضوع لمقابلة. وبناء على ذلك، تكون المقابلة الثانية أكثر تركيزا من المقابلة الأولى. أخيرا، بعد أن يقوم الباحث بتحليل السجل المستنسخ للمقابلتين الأولى والثانية، يقوم الباحث بإجراء المقابلة الثالثة التي يطرح فيها الباحث بعض الأسئلة المتمة لأجل سد الفجوات وتوضيح بعض المعلومات المبهمة.

ومن المهم التنبيه إلى أن المقابلة ذات الجلسات المتعددة تختلف عن الدراسات الطولية (انظر مبحث التصميم الطولي، الفصل الثالث)؛ لأن الهدف من المقابلات الثلاث هو الحصول على صورة مكتملة عن الظاهرة، وليس توثيق التغيرات الزمنية التي تطرأ على الظاهرة. فتنظيم المقابلات المتعددة يختلف في الدراسات الطولية، حيث تهدف المقابلات الأولية إلى إعداد أساس يستند إليه الباحث، في حين يكون تركيز المقابلات الأخرى على كيفية تغير الظاهرة المدروسة.

إنهاء المقابلة

يمكن للباحث أن يشير إلى قرب انتهاء المقابلة من خلال استعمال أساليب وظيفتها الإيحاء بقرب نهاية المقابلة مثل التلخيص أو إعادة النقاط الرئيسة في المقابلة. ولهذه الأساليب فوائد أخرى تتمثل في أنها تتيح للمبحوث تصحيح أي شيء قد يكون الباحث أساء فهمه، وإضافة أي شيء يراه مهما. وقد يرغب الباحث أيضا في إعطاء المبحوث فرصة صريحة لإضافة أي تعليق يراه مهما ولم يغط في المقابلة (Kvale, 1996). وبصرف النظر عن قيام الباحث بذلك، يجب على الباحث ألا ينهي المقابلة بموضوع صعب، بل يجب عليه أن يختم المقابلة بمرحلة استرخاء بحيث تكون المقابلة خبرة إيجابية عند المبحوث. ويرى Kvale أن هذه المرحلة مهمة؛ لأن المبحوث فتح قلبه وربما أفشى معلومات شخصية حساسة. كما يجب أن يعبر الباحث في هذه المرحلة عن عميق شكره وامتنانه واحترامه للمبحوث، ويناقش مع المبحوث كيفية استعمال البيانات وكيفية التواصل مستقبلا. ويفضل أن يقوم الباحث بعد نهاية المقابلة مباشرة بتعبئة استمارة cover sheet (Richards, 2009)، يسجل فيها تفاصيل المقابلة: وقتها وزمنها ومكانها ورمز المبحوث والموضوعات المطروحة فيها وملخص بالنقاط الأساسية.

تسجيل المقابلة

هناك اتفاق عام بين المتخصصين بأنه إذا أردنا أن نستعمل محتوى المقابلة غير المقيدة وشبه المقيدة على شكل بيانات بحثية، يجب علينا أن نسجلها باستعمال جهاز تسجيل؛ إذ إن تدوين الملحوظات من قبل الباحث غير كاف؛ لأن الباحث لن يتمكن من تدوين جميع التفاصيل والجزئيات، إلى جانب أن تدوين الملحوظات يؤدي إلى مقاطعة عملية المقابلة، ويسبب شيئا من التشويش على المقابَل. ويجب أن نتذكر أن كثيرا من الناس لا يفضل عملية التسجيل؛ ولذا ينبغي للباحث أن يناقش هذه المسألة مع المبحوث في بداية البحث (انظر مبحث أخلاقيات البحث العلمي، الفصل الأول).

وهناك جوانب فنية ونظرية في عملية التسجيل، فالباحث يجب أن يتأكد من سلامة ودقة أدوات التسجيل وقدرتها على إنتاج تسجيلات ذات جودة عالية. وعلى الرغم مما قد يبدو أنه شيء واضح لا لبس فيه، فهناك حالات كثيرة تفاجأ فيها الباحثون بأن ما قاموا بتسجيله غير صالح للاستنساخ والتحليل. وهناك عدد من النصائح العملية التي يجب على الباحث أخذها بالحسبان، فالباحث ينبغي أن يكون لديه جهاز تسجيل احتياطي وبطاريات احتياطية وأشرطة احتياطية، مع ضرورة أن يقوم بتجريب جهاز التسجيل قبل البدء بالمقابلة الفعلية. وهناك مسألة أخرى وهي ضرورة تسمية أو ترميز الأشرطة أو الأقراص مباشرة وبطريقة دقيقة حتى لا تختلط ببعضها بعضا.

أما الجانب النظري المتعلق بالتسجيل فهو ضرورة الاعتراف بأن القيام بعملية التسجيل يجعل الباحث يفقد بعض المعلومات المهمة مثل الإشارات غير اللفظية كحركة العينين وتعبيرات الوجه والإيماءات؛ ولذا فعلى الرغم من أن تسجيل المقابلة هو أفضل الخيارات، هناك بعض الباحثين الذين لا يقرون بذلك. ومع أن التسجيل المرئي يؤدي إلى إنتاج بيانات أكثر ثراء من التسجيل الصوتي، إلا أن عملية التسجيل المرئي أكثر صعوبة وأكثر تطفلا وتداخلا مع عملية المقابلة، كما أن تحليل البيانات المرئية ليس عملا سهلا.

مواطن القوة والضعف في المقابلة

تعتبر المقابلة من طرق جمع البيانات الطبيعية المقبولة اجتماعيا، ويشعر غالبية الناس بالراحة معها، ويمكن أن تستعمل في مواقف وموضوعات متعددة. ووجود الباحث يؤدي إلى شيء من المرونة في توجيه المقابلة وفي طرح أي قضية جديدة تظهر في المقابلة، في حين يساعد دليل المقابلة على المحافظة على موضوع الدراسة وتغطية كافة الأسئلة.

ولعل الخاصية السلبية الأساسية في المقابلة أنها تستغرق وقتا طويلا في إعدادها وإجرائها، كما أنها تتطلب مهارات تواصلية جيدة من قبل الباحث، وهي مهارات قد

يفتقدها كثير من الباحثين. ولعل أكثر التحديات هو سهولة إجراء المقابلة مع صعوبة إجادتها إجادة تامة، وعملية أن يصبح الباحث مقابِلا فعالا تتطلب حساسية كبيرة ووعيا ذاتيا ناقدا وانفتاحا نحو التغيير⁽¹⁾. ونظرا لاستحالة تحقق إخفاء اسم وشخصية المبحوث في المقابلة، فهناك إمكانية في أن يحاول المبحوث إظهار نفسه بشكل غير طبيعي ولا يعكس شخصيته الحقيقية. وهناك أيضا بعض المبحوثين الذي يتصفون بالخجل وغير قادرين على التعبير عن أنفسهم مما يؤدي إلى شح البيانات، وبالمقابل هناك بعض المبحوثين الذين يتصفون بالإطناب والتطويل مما يؤدي إلى وفرة البيانات بشكل أكثر من اللازم. من ناحية أخرى، هناك مسألة تتعلق ببحوث اللغة الثانية، حيث قد يتخلل المقابلة صعوبات تداولية بين الباحث (الناطق الأصلي) والمبحوث (الناطق غير الأصلي) بسبب الاختلافات الثقافية، فبعض الأسئلة والمفردات قد لا تكون مناسبة في بعض الثقافات، مما قد يؤدي إلى صعوبات ومشكلات تواصلية (Mackey & Gass, 2005).

المقابلات الجماعية

تعتبر المقابلات الجماعية focus group interviews (أو group interview) أحيانا نوعا من المقابلات، في حين يرى آخرون (Dornyei, 2007) أنها نوع مختلف منفصل بسبب اختلاف صيغتها واختلاف دور الباحث فيها. ويشتمل هذا النوع من المقابلات على مجموعة من

---

(١) إذا كان الباحث يرغب في تطوير مهارته في إجراء المقابلات، فعليه أن يمارس هذه العملية باستمرار مع قضاء وقت كاف لاكتشاف الجوانب التفاعلية في المقابلات التي يجريها. ولعل أسهل طريقة لتحقيق ذلك أن يتأمل الباحث في أدائه أثناء المقابلات، مع التدقيق في التسجيلات والسجلات المستنسخة لفحص مختلف المسائل ذات الصلة، ثم تحديد الجوانب البارزة في أسلوبه التفاعلي وتقييم أثرها في سير المقابلة. فعلى سبيل المثال يمكن أن يسأل الباحث نفسه ما يلي (Richards, 2009): هل هو يلتزم تماما بالخطة الموضوعة؟ هل هو يقاطع المبحوث كثيرا؟ هل هو قادر على التنبه للتلميحات أثناء المقابلة واستثمارها؟ ما الأسئلة غير الفعالة، ولماذا؟ ما الفرص التي لم تستثمر، ولماذا؟ ما مدى تنوع الردود التي يوجهها للمبحوث؟ ما مدى مناسبة الردود التي يوجهها للمبحوث؟ هل هو يعتمد على إجابات أو تلقينات معينة؟ ويمكن أيضا أن يطلب من أحد زملائه الاستماع إلى إحدى المقابلات التي قام بإجرائها والتعليق عليها.

المبحوثين (٦-١٢)، يقوم الباحث بتسجيل إجاباتهم. وهي طريقة اقتصادية، فهي تمكن الباحث من جمع عدد كبير من البيانات؛ ولذا فهي أداة مفضلة في كثير من الحقول. ومصدر اسم هذا النوع من المقابلات هو بحوث التسويق، وقد انتشر استعمالها عندما بدأت الأحزاب السياسية تستعملها لقياس ردود أفعال المصوتين تجاه بعض السياسات، كما بدأت تستعمل في البرامج التلفزيونية.

وهي تستند إلى الخبرة الجماعية لمجموعة من الأشخاص الذين يقومون بعصف ذهني، أي أن المشاركون في المقابلة يفكرون سويا، ويلهمون بعضهم بعضا ويتحدون بعضهم بعضا، ويعبرون عن ردود أفعالهم تجاه القضايا المطروحة للنقاش. ويمكن من خلال هذه المقابلة الحصول على بيانات عالية الجودة؛ لأنها تخلق بيئة تعاضدية ينتج عنها نقاش عميق. كما تسمح هذه المقابلة بتطبيق درجات مختلفة من البنية، التي تعتمد على مدى رغبة الباحث في إما أن يعتمد على دليل مقابلة أو أن يعطي المشاركين حرية التعبير والنقاش في مختلف الموضوعات. وتعتبر المقابلة الجماعية شبه المقيدة هي أكثر أنواع المقابلة الجماعية انتشارا واستعمالا؛ لأنها تشتمل على أسئلة مقيدة وغير مقيدة، كما هو الحال في المقابلة الأحادية.

خصائص المقابلات الجماعية

يتراوح حجم المقابلة الجماعية من ٦ إلى ١٠ أشخاص، وأحيانا يصل العدد إلى ١٢ شخصا. وعندما يكون العدد أقل من ٦ قد يؤدي ذلك إلى شح البيانات، فالعدد قد لا يكون كافيا للحصول على بيانات غنية، في حين أن زيادة العدد عن ١٢ شخصا قد لا يتيح لكل فرد المشاركة في النقاش، أو قد لا يشعر المشاركون بالارتياح بشكل يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم وقناعاتهم وخبراتهم الشخصية(١). ومن المسائل المهمة في تطبيق

---

(١) يرى (Krueger, 2000) أن الباحث يمكن أن يستعمل مجموعات أصغر يطلق عليها مجموعات مصغرة mini-focus groups، لا يزيد أفرادها عن ٤ أشخاص، خاصة إذا كان أعضاء المجموعة ينتمون إلى نفس المجال أو التخصص.

المقابلات الجماعية قضية حضور جميع أفراد المجموعة في الوقت المحدد لعقد المقابلة، حيث يعاني الباحثون أحيانا من تغيب عدد من الأفراد مما يسبب إرباكا للباحث، ومن هنا يقترح (Morgan, 1997) أن يقوم الباحث بزيادة عدد الأفراد الذين يتم دعوتهم للمقابلة بنسبة ٢٠٪ عن العدد المتفق عليه، بحيث يستطيع الباحث اختيار فرد من هذه النسبة الاحتياطية ليحل محل الفرد المتغيب.

وهناك مسألتان رئيستان عند تصميم المقابلة الجماعية يجب أخذهما بالحسبان (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009). أولا تكوين المجموعة ومدى تجانس أفرادها، تشتمل العينات غير المتجانسة على أفراد يختلفون في أشياء كثيرة، مما ينتج عنها بيانات متنوعة وغنية تغطي كافة الزوايا، وقد تبين أن المجموعات غير المتجانسة أفضل من المجموعات المتجانسة في هذا الجانب. وبناء على ذلك، وبهدف الحصول على بيانات متنوعة، يفضل استعمال عدة مجموعات، تختلف فيما بينها، لكن كل مجموعة مكونة من أشخاص متجانسين، وتسمى عادة إستراتيجية التجزيء segmentation، حيث تتضمن تجانس داخل المجموعة الواحدة وعدم تجانس بين المجموعات. إضافة إلى ذلك، المجموعات المختارة إما أن تكون مجموعات قائمة لا يحتاج الباحث إلى تكوينها مثل مجموعة من الزملاء في مدرسة، أو مجموعات يقوم الباحث نفسه بتكوينها وتجميع أفرادها، وذلك من خلال استعمال إستراتيجيات اختيار العينة (انظر مبحث اختيار العينة في البحوث الكيفية، الفصل الثاني).

ثانيا، عدد المجموعات، إن الممارسة المعيارية هو استعمال عدة مجموعات في البحث الواحد، بحيث يمكننا بهذه الطريقة التخفيف من أي نتائج ذات خصوصية معينة التي قد تحدث بسبب عوامل داخلية أو خارجية غير متوقعة تؤثر في ديناميكية المجموعة. ومن هنا يفضل استعمال ٤ أو ٥ مجموعات في الدراسة الواحدة حتى يحصل الباحث على بيانات متنوعة في عمقها ومداها. من ناحية أخرى، إن استعمال عدة مجموعات يساعد الباحث في الحكم على مدى الوصول إلى مرحلة ما يسمى الإشباع saturation

(انظر مبحث التجول والإشباع وحجم العينة في البحوث الكيفية، الفصل الثاني)، سواء أكان الإشباع المتعلق بالبيانات data saturation أم الإشباع النظري theoretical saturation (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009). ويتحقق الإشباع المتعلق بالبيانات عندما يظهر للباحث أن البيانات بدأت تكرر نفسها، وأن انعقاد مزيد من المقابلات لن يؤدي إلى الحصول على بيانات جديدة تختلف عما سبق جمعه، أما الإشباع النظري فيتحقق عندما يقتنع الباحث أن النظرية التي توصل إليها مما جُمع من بيانات سوف تنسجم مع أي بيانات إضافية قد يجمعها.

إجراء المقابلة الجماعية

يسمى المقابِل في المقابلة الجماعية المنسق moderator، وهذا الاسم يعكس حقيقة أن دور الباحث في المقابلة الجماعية يختلف عن دوره في المقابلة الأحادية. وعلى الرغم من أن الباحث هو من يطرح الأسئلة، فيجب عليه أثناء المقابلة أن يؤدي دور المسهل للنقاش، وليس دور المقابِل التقليدي. ونظرا لأن ديناميكية المجموعة هي الخاصية الفريدة في هذه الطريقة، يتضمن دور الباحث القيام بوظيفة القائد، بحيث يتأكد من عدم سيطرة شخص واحد على النقاش، بحيث يعطي كل شخص بما فيهم الأشخاص الذين يتصفون بالخجل فرصة كافية للحديث. علاوة على ذلك، يجب على المنسق عدم السماح بسيطرة رأي ما على المجموعة، وذلك من خلال تشجيع أعضاء المجموعة على التفكير بطريقة ناقدة (Dornyei & Murphey, 2003). ولهذا السبب يعتمد نجاح المقابلة الجماعية على مهارة المنسق(١).

---

(١) يدعو (Krueger, 2000) إلى أن يكون هناك شخص آخر يساعد المنسق في عمله assistant moderator، تكون من مسؤولياته تسجيل المناقشة الجماعية صوتيا أو مرئيا، وتدوين بعض الملحوظات، وتجهيز مكان انعقاد المقابلة ليكون مناسبا للنقاش الجماعي، مثل أن يستقبل الأعضاء المتأخرين ويجلسهم في أماكنهم، ويقدم بعض المشروبات، وقد تتطور مهمته فيساعد الباحث في تحليل البيانات وتفسيرها.

وبناء على ذلك، تنطوي وظيفة المنسق على شيء من التحدي، خاصة وأن المقابلة الجماعية قد تستمر لأكثر من ثلاث ساعات، رغم أن طول المقابلة الاعتيادي يتراوح من ساعة إلى ساعتين. وتبدأ العملية بمرحلة تمهيدية، بحيث يرحب المنسق بالمشاركين، ويبين هدف النقاش، ويحدد قواعد المقابلة من حيث الطول والسرية. كما يجب على الباحث في هذه المرحلة توضيح سبب تسجيل المقابلة. كما يجب عليه التشديد على أن النقاش يدور حول الخبرات والرؤى الشخصية؛ ولذا فليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة.

ويتبع النقاش الفعلي دليل المقابلة، ولكن يجب أن نتذكر أنه حتى دليل المقابلة شبه المقيدة لا يحتوي على أكثر من ٥ إلى ١٠ أسئلة عامة غير مقيدة متبوعة بعدد من الأسئلة المقيدة، ويمكن أن يقوم المنسق بتدوين بعض الملحوظات التي تساعده في طرح مزيد من الأسئلة التي مصدرها آراء المشاركين. إن مصدر القوة في هذه الأداة يتمثل في النقاش الذي يدور حول موضوع واسع، ويمكن أن يقود المنسق النقاش ويديره باستعمال أساليب السبر ولغة الجسد والإيماءات (انظر مبحث تنفيذ المقابلة، هذا الفصل)، وهي أدوات فعالة في التحكم بانسياب النقاش ودفع المجموعة إلى التركيز على الموضوع. كما يجب على المنسق توخي الحذر حتى يتيح للرؤى غير المقبولة اجتماعيا بأن تظهر؛ وذلك لأن المشاركين قد يترددون في الإفصاح عن هذا النوع من الرؤى في المقابلات الجماعية. ومع أن المنسق يعتمد في إثارة النقاش الجماعي على مجموعة من الأسئلة التي يطرحها على أعضاء المجموعة، إلا أن هناك طرقا أخرى يمكن اتباعها لإثارة النقاش، كأن يعرض المنسق مادة معينة مثل مقال في جريدة أو مقطع فيديو ويطلب من المشاركين التعليق على هذه المادة. ويمكن أيضا أن يطلب من أعضاء المجموعة تنفيذ نشاط أو مهمة معينة، مثل بناء فريق عمل أو القيام بنشاط عصف ذهني، ومن ثم يطلب منهم إبداء ردود أفعالهم تجاه ذلك.

من ناحية أخرى، فعلى الرغم من أن البيانات التي يتم عادة استعمالها في بحوث المقابلات الجماعية هي ما تلفظ به أعضاء المجموعة، فهناك مصادر أخرى للبيانات يمكن جمعها والاستفادة منها، مثل الملحوظات الحقلية التي دونها المنسق ومساعده (إن وجد)، والعناصر التي استطاع المنسق ومساعده من تذكرها واستدعائها بعد نهاية الحصة النقاشية(١). علاوة على ذلك، يعتبر التواصل غير اللفظي (لغة الجسد

---

(١) يعتبر تحليل البيانات المستقاة من المقابلات الجماعية أكثر تعقيدا من تحليل البيانات المستقاة من المقابلات الأحادية (انظر مبحث تحليل البيانات الكيفية، الفصل الخامس)، وهناك أربع طرق لتحليل هذا النوع من البيانات (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009):

- طريقة تحليل المقارنة المطّرد constant comparison analysis، التي طورها (Glaser & Strauss, 1967)، وهي تتكون من ثلاث مراحل (انظر النظرية المجذرة في مبحث تحليل البيانات الكيفية، الفصل الخامس)، وهي طريقة يمكن تطبيقها في تحليل بيانات المقابلات الجماعية، خاصة إذا كان هناك أكثر من مجموعة، مما يساعد الباحث في تحقيق الإشباع بشكل عام وبين المجموعات.
- طريقة تحليل المحتوى، وقد تحدثنا عنها بالتفصيل في مبحث تحليل البيانات الكيفية في الفصل الخامس. وهناك ثلاث طرق لاستعمالها في تحليل بيانات المقابلات الجماعية: (١) يمكن أن يحدد الباحث مدى استعمال كل عضو في المجموعة رمز بعينه، (٢) يمكن أن يحدد الباحث مدى استعمال كل مجموعة رمز بعينه، (٣) يمكن أن يحدد الباحث جميع الأمثلة المعبرة عن رمز بعينه.
- طريقة الكلمة المفتاحية في السياق keywords-in-context، التي هدفها تحديد كيفية استعمال الكلمات في السياق مع الكلمات الأخرى، فهي تمثل تحليل ثقافة استعمال الكلمات، على اعتبار أن الأفراد يستعملون الكلمات بشكل مختلف من سياق إلى آخر، وهي مسألة مهمة بالذات في المقابلات الجماعية بسبب الطبيعة التفاعلية لهذه المقابلات. وعليه ينبغي تفسير كل كلمة يتلفظ بها أحد أعضاء المجموعة وفقا للكلمات التي تلفظ بها بقية أعضاء المجموعة. وهي طريقة يمكن استعمالها في تحليل مجموعة واحدة أو عدة مجموعات أو فرد في إحدى المجموعات، فهي طريقة تساعد في فهم سياق الكلمات المحورية ودورها في تطوير الأفكار والنظريات من خلال تحليل الكلمات التي تظهر قبل وبعد الكلمة المفتاحية.

طريقة تحليل الخطاب discourse analysis (انظر مبحث تحليل الخطاب في تحليل البيانات اللغوية، الفصل الخامس)، حيث يتم في هذه الطريقة اختيار مقاطع من الكلام المتداول في المقابلات الجماعية وتحليلها بالتفصيل للكشف عن كيفية نشوء بعض المفاهيم، مثل المجتمع والمؤسسات والخبرات، في الخطاب. إن الأفراد عندما يستعملون اللغة فهي يؤدون أفعالا اجتماعية مختلفة، مثل دعم الآخرين أو نقدهم أو التشكيك فيهم؛ ولذا تتفاوت اللغة المستعملة حسب الفعل المؤدى. إن محلل الخطاب يفحص الكلمات والعبارات للكشف عن الطريقة التي يستعملها الأفراد في التعبير عن مسؤوليتهم تجاه الخبرات والأحداث والمواقع.

هذه الطبعة إهــداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والإيماءات، وسرعة الكلام وفترات الصمت، ودرجات الصوت وطبقاته ومدى جهارته، والمسافات بين أعضاء المجموعة وانعكاساتها على توجهات أعضاء المجموعة) في المقابلات الجماعية من مصادر البيانات الأساسية، التي يجب على المنسق ومساعده جمع أكبر قدر منها من خلال التسجيلات الصوتية والمرئية أو من خلال تدوين الملحوظات إذا تعذر التسجيل، بحيث تستعمل هذه البيانات جنبا إلى جنب مع البيانات اللفظية في تحليل البيانات وتفسيرها (Fontana & Frey, 2005). ومن الممكن أن يستعمل الباحث، للتعامل مع البيانات ذات الصلة بالتواصل غير اللفظي، جدولا يوضح أماكن جلوس أعضاء المجموعة، بحيث يوثق مكان كل عضو وطبيعة الأعضاء المتجاورين والمتباعدين، وعلاقة ذلك بخصائص أعضاء المجموعة (ذكور، إناث، متعلمين، مثقفين)، فهذه المعلومات تساعد الباحث في الكشف عن العلاقة بين مكان جلوس الأعضاء وخصائصهم الديموغرافية وأنماط استجاباتهم وردود أفعالهم.

ويجب على المنسق في المرحلة الختامية أن يسأل المشاركين عما إذا كان لديهم أية قضايا أو مسائل تتطلب مزيدا من النقاش، أو قضايا لم يتم التعرض لها إطلاقا. كما يحتاج الباحث إلى تضمين المقابلة مرحلة استرخاء وتغذية راجعة إيجابية، بحيث لا يغادر أي شخص وهو غير راض عن نفسه، أو غير راض عن صورته الاجتماعية التي قد تكون تشكلت في أذهان الآخرين.

مواطن القوة والضعف في المقابلة الجماعية

تعتبر المقابلة الجماعية متعددة الاستعمالات، حيث يمكن استعمالها في مجالات متعددة مثل بحوث التسويق والبحوث السياسية، كما يمكن استعمالها في السياقات التعليمية في تقييم البرامج وقياس فعالية الدورات. ويجد الناس عادة شيئا من المتعة في المشاركة في المقابلات الجماعية، ومن هنا تنتج من هذه المقابلات بيانات غنية وثرية. وقد ساعد كل هذا على زيادة شعبية هذه الأداة، فهي أداة اقتصادية وسريعة وفعالة في الحصول على بيانات غنية من مبحوثين متنوعين. ومن إيجابياتها أيضا بيئتها

الاجتماعية (Krueger, 2000)، فهي تشعر المشارك بانتمائه إلى جماعة ما، مما يزيد من شعوره بالتلاحم والحميمية والأمان ليعبر عن مشاعره وأفكاره بحرية كبيرة.

ونظرا لطبيعتها التي تتسم بالمرونة وقدرتها على إنتاج بيانات ثرية، تستعمل هذه الأداة كثيرا في المنهج المزجي (انظر الفصل الثاني). ومع أنه يمكن استعمالها وحدها، إلا أن ذلك لا يمثل الاتجاه السائد إلا في بعض المجالات مثل بحوث التسويق، أما في بحوث اللسانيات التطبيقية فهي تستعمل لأجل توليد أفكار تستعمل فيما بعد في بناء الاستبانات وأدلة المقابلات الأحادية (Dornyei, 2007).

ومن عيوب المقابلة الجماعية أنها تتطلب إعداد دقيقا، كما تتطلب من المنسق القيام بأدوار متعددة. كما أنها تتطلب من المنسق القدرة على الارتجال؛ لأن عدد الأسئلة المضمنة في دليل المقابلة غالبا ما يكون محدودا، كما ينتج عن المقابلة عادة موضوعات متعددة تتطلب من المنسق القدرة على إدارتها. إضافة إلى ذلك، يعتبر استنساخ البيانات عملية مرهقة جدا، بسبب تعدد الأشخاص المشاركين في المقابلة، ولهذا السبب يقوم بعض الباحثين بتصوير المقابلة مرئيا حتى يساعده ذلك في استنساخ البيانات (انظر مبحث الاستنساخ في البحوث الكيفية، الفصل الخامس)⁽¹⁾.

---

(١) يقترح (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009) طريقة في تحليل بيانات المقابلات الجماعية لا تكتفي بالتمحور حول المجموعة باعتبارها وحدة التحليل، وإنما تركز أيضا على الفرد داخل المجموعة؛ وذلك لأن جعل المجموعة هي وحدة التحليل الأساسية وتجاهل أفرادها يمنع الباحث من توثيق أعضاء المجموعة الذين لا يدعمون الفئة أو الفكرة المتفق عليها، حيث يتم تجاهل هؤلاء. ويشمل ذلك الأفراد الصامتين في المجموعة إما خجلا أو تفاديا لمعارضة رأي المجموعة، والأفراد قليلي الكلام الذين يذعنون لرأي الأغلبية، والأفراد الذين لم تعط لهم الفرصة للكلام إما بسبب استئثار بعض الأفراد بالحديث، أو بسبب قلة الوقت، فتوثيق الإجماع في المجموعة يحجب وجهات النظر الفردية في المجموعة؛ ولذا يدعو Onwuegbuzi وزملاؤه الباحثين، عندما يعرضون مقتطفات واقتباسات من كلام بعض أعضاء المجموعة، أن يقدموا معلومات حول عدد الأعضاء الذين يتفقون مع هذه المقتطفات، وعدد الأعضاء الذين لديهم آراء مخالفة، وعدد الأعضاء الذين لم يقدموا أي وجهة نظر محددة، مع تقديم مقتطفات واقتباسات تمثل الرأي المخالف، ويمكن الاستعانة بمساعد المنسق للقيام بهذه المهمة، ويقترح Onwuegbuzi وزملاؤه استعمال القالب الآتي

الأدوات البصرية

لا زال استعمال الأدوات البصرية visual methods محدودا في بحوث اللسانيات التطبيقية(١)، وهي تتخذ عدة صور وأشكال، ويمكن أن يصنعها الباحث أو المبحوث. ومن ذلك الرسومات، حيث يشدد (Weber & Mitchell, 1996) على أن الرسومات توفر لمحات ورؤى عن مدارك الإنسان تختلف عن تلك التي تقدمها النصوص المكتوبة أو المتحدثة؛ لأنها تساعد في التعبير عن أشياء يصعب التعبير عنها لغة. فالمعارف والمشاعر والعواطف يمكن التعبير عنها إما لغة أو تصويرا، فبعضها لا يمكن إدراكها إلا لغة، وبعضها لا يمكن إدراكها إلا تصويرا، من ناحية أخرى هناك حقائق يسهل التعبير عنها لغة، وهناك حقائق يسهل التعبير عنها تصويرا. ويفرّق (Kress & Leeuwen, 1996، مذكور في Kalaja, Dufva & Alanen, 2013) في الرسومات البصرية بين البنى السردية والبنى المفاهيمية، ففي البنى السردية تصور الرسومات البصرية الأفعال والأحداث أثناء حدوثها وظهورها للعيان، فهناك ناقل في هذه البنية الذي هو التمثيل البصري لعملية التفاعل بين الأشياء؛ ولذا تتضمن هذه البنية شيئا من التفاعل والديناميكية. بالمقابل تصف البنى المفاهيمية أولئك المشاركين في الحدث وخصائصهم، وترمز إلى هوية كل مشارك ودوره. كما يتمثل التفاعل في الرسومات البصرية بطريقة أخرى، فالتفاعل يظهر في علاقة منتج الرسم مع مستقبله، فأي إشارة في الصورة (مثل أن يحمل الشخص كتابا

لتسجيل كل ذلك، مع إمكانية استعمال رموز معينة، كأن يرمز للرأي المتفق بالرمز أ، والرأي المخالف بالرمز ب، وهكذا:

السؤال	عضو رقم ١	عضو رقم ٢	عضو رقم ٣	عضو رقم ٤	عضو رقم ٥	عضو رقم ٦
١						
٢						
٣						

(١) إن استعمال الرسومات من الممارسات الشائعة في بعض الحقول، مثل علم النفس وعلم التداوي وكذلك في التعليم، وذلك لقياس الذكاء أو تتبع النمو الإدراكي عند الأطفال أو في تنظيم جلسات التداوي.

أو شمعة أو أن يكون مبتسما) يمكن أن تكون عبارة عن دعوة لمشاهد الصورة بالتفاعل مع الصورة بطريقة أو بأخرى. ومن المهم التنبيه إلى أن الصور وحدها قد لا تكفي؛ إذ لابد أن يصاحبها تعليقات تحريرية أو شفهية من المبحوث⁽¹⁾، أو أن يصاحبها أدوات أخرى مثل المقابلة أو الاستبانة⁽²⁾. ولعل المشكلة الرئيسة في استعمال الأدوات البصرية، كما يؤكد ذلك (Borg, 2015)، تتمثل في كيفية تحليل البيانات المستقاة منها؛ ولذا يدعو Borg الباحثين إلى تطوير طرق جديدة في تحليل البيانات تساعد في تحليل البيانات البصرية.

---

(١) من الأمثلة على استعمال الأدوات البصرية الدراسة التي قام بها (Kalaja, Dufva & Alanen, 2013) التي كان هدفها تقصي التنمية المهنية لعدد من معلمي اللغة الإنجليزية في فنلندا، حيث طُلب من كل مبحوث أن يرسم نفسه بوصفه متعلما للغة الإنجليزية مع إعطاء كل مبحوث ورقة A٤ معنونة بعبارة صورة شخصية SELF-PORTRAIT، مع كتابة عبارة «هذا ما أبدوا عليه كمتعلم للغة» أسفل الورقة (المهمة الأولى). وطُلب كذلك من كل مبحوث تقديم تفسير للصورة التي رسمها في جملتين في الوجه الآخر من الورقة (المهمة الثانية). وقد قام الباحثون بعد جمع جميع الرسومات بتحليل محتوى كل صورة تحليلا كيفيا، ثم قاموا بتطبيق تحليل كمي من خلال استعمال الجداول. ومن ذلك أيضا الدراسة التي قامت بها (Hakkarainen, 2011) التي كان هدفها الكشف عن الطريقة التي ينظر فيها المهاجرون في فنلندا إلى أنفسهم وهم يتعلمون اللغتين الإنجليزية والفنلندية، ولتحقيق هذا الهدف طُلب من كل مبحوث (وعددهم ٤٦) رسم صورة لنفسه وهو يتعلم اللغة الإنجليزية ورسم صورة أخرى وهو يتعلم اللغة الفنلندية، إما باستعمال القلم أو باستعمال جهاز الحاسب الآلي أو باستعمال قصاصات يقوم المبحوث بقصها من بعض المجلات وتجميعها، مع وضع عنوان للورقة التي يستعملها المبحوث في الرسم، وهو «صورة لتعلم اللغة الإنجليزية/الفنلندية». ولمساعدة المبحوث في إتمام مهمة الرسم قدمت الباحثة عددا من الأسئلة بوصفها مثيرات على النحو التالي: أين تعلمت اللغتين؟ وفي أي سياق؟ كيف كانت تجربة تعلم اللغتين؟ ما الذي ساعدك في تعلم اللغتين؟ وقد خُصص مكان أسفل الصورة ليكتب فيه المبحوث تعليقا على الصورة.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Aragao, 2011) التي كان هدفها الكشف عن مشاعر وقناعات ثلاثة متعلمين يتعلمون اللغة الإنجليزية في البرازيل، حيث قام الباحث بإجراء عدد من المقابلات مع كل مبحوث مصحوبة بعدد من الرسومات. كما أن (Hakkarainen, 2011) في دراستها استعملت استبانة إلى جانب الرسومات.

التعليقات التفسيرية

التعليقات التفسيرية interpretive commentaries هي عبارة عن نصوص يكتبها المبحوث لتفسير شيء يعرض عليه والتعليق عليه، فعلى سبيل المثال قد يعرض على معلم عينة من مواد تعليمية، أو أجزاء من اختبار كفاية لغوية، أو خططا لدروس لغوية، أو دروسا لغوية مسجلة صوتيا أو مرئيا، ويطلب منه رأيه فيها. بالمقابل قد يعرض على طالب عينة من بعض النصوص اللغوية، أو عينة من نصوص مكتوبة من طلاب آخرين، أو تغذية راجعة تحريرية أو شفهية مقدمة من معلم، ثم يطلب رأيه فيها. ويمكن أيضا أن يصاحب هذه المواد التي تعرض على المبحوث أسئلة مركزة تنسجم مع أسئلة الدراسة المعنية وأهدافها، فالمبحوث عندما يعرض عليه مواد معينة دون أسئلة قد يعلق عليها بطريقة تكون بعيدة تماما عن أهداف الدراسة؛ ولذا فالأسئلة المصاحبة تساعد في أن تكون تعليقات المبحوث متمركزة حول أهداف الدراسة. ومع أن مثل هذه التعليقات يمكن تطبيقها أثناء استعمال أدوات أخرى مثل الاستبانة أو المقابلة، إلا أن جعلها مهمة منفصلة أفضل بكثير، ويمكن أن تولد ردودا أطول وأكثر عمقا، كما يؤكد ذلك (Borg, 2015).

المذكرات/الصحف

إن المذكرات diary أو الصحف journal من الأدوات التي كانت تستعمل منذ مئات السنين لتسجيل أحداث الحياة اليومية للأفراد، رغم أن المذكرة لم تستعمل أداة لجمع البيانات إلا في السبعينيات الميلادية من قبل المتخصصين في علم الاجتماع. وقد استعملت المذكرات في حقل علم النفس لدراسة العواطف والأمزجة في الخبرات اليومية، وفي علم نفس الأسرة كذلك للحصول على بيانات تتعلق بالجوانب الحميمية في حياة الأزواج. وتوفر المذكرات بشكل عام فرصة لدراسة العمليات الاجتماعية والنفسية ضمن مواقف الحياة اليومية، وهي تتيح للباحث الكشف عن خصوصيات الخبرات بطريقة لا يمكن تحقيقها باستعمال أدوات البحث الأخرى (Bolger, Davis & Rafaeli, 2003).

والمذكرة هي وصف يُكتب بصيغة المتكلم يدون فيه صاحب المذكرة خبراته في تعلم اللغة أو تدريسها أو استعمالها من خلال مداخل منتظمة، ومن ثم تُحلل للكشف عن الأنماط المتكررة والأحداث البارزة (Bailey, 1990). ومن المهم التنبيه إلى أن مصطلح دراسات المذكرات diary studies يشير إلى البيانات المستقاة من المذكرات المستجداة فقط، أي تلك التي يطلب فيها الباحث من المبحوث أن يحتفظ بمذكرة (Bell, 1999). ومما لا شك فيه أن المذكرات الشخصية غير المستجداة تحتوي على بيانات غنية وثرية مناسبة لأغراض البحث العلمي، لكن استعمالها قد يؤدي إلى إشكالات أخلاقية وأخرى تتعلق بالصدق، كما أن هذه المذكرات التلقائية قد لا تكون عملية في كثير من الدراسات.

وقد استعملت المذكرات في بحوث اللسانيات التطبيقية منذ بداية الثمانينيات الميلادية للحصول على أوصاف شخصية لخبرات تعلم اللغة من قبل المتعلمين أنفسهم أو من قبل الوالدين الذين يقومون بتوثيق التطور اللغوي عند أطفالهم، كما أنها استعملت في برامج إعداد المعلمين(١) (Bailey, 1990). ويمكن استعمال المذكرات في مختلف موضوعات اللسانيات التطبيقية؛ إذ يمكن استعمالها للحصول على معلومات عن وعي المتعلم بعمليات المعالجة اللغوية أثناء الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، وتطور إستراتيجيات التعلم، والقلق، وأهداف المعالجة اللغوية، والإجراءات المتخذة لتحسين الأداء، وغيرها من الموضوعات.

تدوين مداخل المذكرة

يمكن تصنيف المذكرات إلى ثلاثة أصناف حسب مداخل المذكرة diary entries، فهناك ثلاثة تصاميم، التصميم الزمني interval-contingent، والتصميم الإشاري signal-contingent، والتصميم الحدثي event-contingent (Bolger, Davis & Rafaeli, 2003). والتصميم

---

(١) انظر الدراسة التي قام بها (الشويرخ، ١٤٣٢هـ)، بعنوان الصحيفة التدريسية: أهميتها ووظيفتها في التنمية المهنية لمعلمي اللغة.

الزمني يتطلب من المبحوث تدوين خبراته في فترات زمنية منتظمة محددة مسبقا، كأن يطلب من المبحوث التدوين الساعة الرابعة مساء من كل يوم. أما التصميم الإشاري فهو يعتمد على إشارات وتلميحات معينة مثل مكالمة تليفونية أو ساعة معصم تحث المبحوث وتستثيره ليقوم بتدوين المذكرة. ويستعمل هذا التصميم في دراسة الخبرات التذكرية عند المبحوث مثل السعادة أو الحزن. وأخيرا التصميم الحدثي يتطلب من المبحوث تدوين المذكرة عند حدوث حدث معين مثل مقابلة ناطق أصلي باللغة. ولعل أكثر الطرق استعمالا في دراسات المذكرات أن يُعطى المبحوث ورقة وقلما، علما بأن المداخل قد تكون عبارة عن تعبئة استبانة أو كتابة وصف لفظي قصير⁽¹⁾، علما بأن المذكرة الإلكترونية قد حلت محل المذكرة اليدوية في السنوات الأخيرة في بعض الدراسات.

مواطن القوة والضعف في المذكرات

تتميز المذكرات بعدد من الخصائص التي يصعب أن تتوفر في أدوات جمع البيانات الأخرى، ومنها:

- تتيح المذكرة للباحث بطريقة غير تطفلية الولوج إلى جوانب من حياة الأفراد لا يمكن الوصول إليها بطرق أخرى (Gibson, 1995)، فهي قادرة على الكشف عن كثير من العمليات الاجتماعية والنفسية التي يصعب الوصول إليها بطريقة أخرى. فعلى سبيل، تمكّن ⁽²⁾(Schmidt & Frota, 1986) في دراسته حول تعلمه اللغة

---

(١) لعل الدراسة التي قام بها (Schumann & Schumann, 1977) من أولى الدراسات التي استعملت فيها المذكرات في حقل اللسانيات التطبيقية، حيث قام الباحثان بتدوين مذكرات توثق محاولاتهما لتعلم اللغة العربية في تونس، وتعلم اللغة الفارسية في جامعة أمريكية ثم في إيران. وقد أكد الباحثان أن المذكرة نفسها تعتبر وسيلة تسهل عملية تعلم اللغة، كما أنها وسيلة لتسجيل العوامل العاطفية مثل القلق والأثر الذي يمكن أن يخلفه في تعلم اللغة. ومن الدراسات المشهورة أيضا في حقل تعليم اللغة الثانية، الدراسة التي قامت بها (Bailey, 1983)، حيث وثّقت في مذكراتها محاولاتها لتعلم اللغة الفرنسية، واكتشفت أن لعوامل القلق والتنافس تأثيرا كبيرا في تعلم اللغة.

(٢) تعتبر الدراسة التي قام بها (Schmidt & Frota, 1986) حول خبرة Schmidt في تعلم اللغة البرتغالية في

البرتغالية من توثيق صراعه المستمر لملاحظة الفجوة بين ما يتلفظ به وما يسمعه من الناطقين الأصليين، وهي عملية إدراكية يصعب اكتشافها باستعمال أداة أخرى. وعليه، فالمذكرة قادرة على تحقيق شروط البحوث الكيفية التي تهدف إلى دراسة الأفراد في سياقاتهم الطبيعية دون تدخل أو تطفل (انظر مبحث الخصائص الرئيسة للمنهج الكيفي، الفصل الثاني).

- من العناصر المهمة في البحوث الكيفية محاولة الكشف عن وصف المبحوث للأحداث والسلوكيات وتفسيرها بنفسه، وهذا يتحقق في المذكرات، فالمبحوث يعتبر شريكا للباحث؛ لأنه يحتفظ بسجل يدون فيه مشاعره وأفكاره ونشاطاته، فالمذكرة بلا جدال هي وصف من الداخل.

- تمكّن المذكرة الباحث من دراسة التطورات الزمنية وما يصاحبها من تذبذبات عند الأفراد، وذلك من خلال جمع بيانات في عدة مناسبات من نفس المبحوث؛ ولذا فالمذكرات مناسبة لدراسة التفاوت المرتبط بالزمن في العمليات الديناميكية، كأن يدرس الباحث مثلا كيف يستجيب الفرد لمثير معين وكيف تتغير استجاباته.

البرازيل من أشهر الدراسات التي استعملت فيها المذكرات، حيث استعمل Schmidt المذكرات لتدوين خبراته في فصول تعليم اللغة البرتغالية لغة ثانية إلى جانب تفاعلاته اليومية مع متحدثي البرتغالية، وقد تضمنت مذكراته بعض التراكيب والصيغ اللغوية التي دُرّست له في الصف، وكذلك بعض التراكيب والصيغ التي لاحظها هو بنفسه أثناء محادثاته مع الآخرين، كما تضمنت بعض الصعوبات التي واجهها Schmidt للتحدث بالبرتغالية في بداية الأمر، وهذا مقطع من إحدى مذكرات Schmidt:

أكره أن أشعر بالعجز عن الكلام مع الأفراد المحيطين بي، فقد تعودت أن أتحدث مع الناس طوال اليوم، لذا فأنا لا أحب هذا الصمت. اللغة هي العائق الوحيد؛ إذ من السهل مقابلة البرازيليين، وقد اكتشفت أن من المقبول أن تطلب من أي شخص في الشارع سيجارة..... قامت الليلة الماضية امرأة صغيرة في السن جذابة ومحترمة بصحبة صديقها بإيقافي، حيث طلبت مني سيجارة.... ذهبت اليوم أنا وصديقي إلى الشاطئ، وقد أقبل علينا شاب ليطلب سيجارة وجلس معنا مظهرا رغبته في التحدث معنا. وقد سألني إن كنت أمريكيا، فقلت له نعم، ثم سألني سؤالا لم أفهمه إطلاقا؛ ولذا لم أجبه...

- تمكّن المذكرات الباحث من الحصول على معلومات مستمرة تتعلق بالخلفيات، التي يمكن أن تساعد في حل الغموض المتصل بالعلاقات السببية بين المتغيرات. فعلى سبيل المثال، يؤكد (Schmidt & Frota, 1986) أن مداخل المذكرة ساعدتهما في تأكيد وجود نظام ترتيبي معين في اكتساب اللغة.

- توفر المذكرات تقارير ذاتية تقلل من نسبة عدم الدقة التي تنتج من عدم تذكر الأحداث؛ وذلك لأن المبحوث يستدعي عندما يكتب مداخل المذكرة الأحداث القريبة وليست البعيدة(١)، أو ربما يدون الأحداث أثناء وقوعها أو بعد وقوعها مباشرة.

بالمقابل، تعاني هذه الأداة من مجموعة من السلبيات التي تجعل الباحثين يترددون في استعمالها، ومن هذه السلبيات ما يلي:

- تتطلب هذه الأداة أن يكون المبحوث قادرا على الكتابة، بل قادرا على كتابة مداخل المذكرة، ولهذا السبب فإن أغلب الدراسات المنشورة المعتمدة على المذكرات تخص لغويين أو معلمين أو معلمين تحت التدريب، فالمتعلم العادي قد يجد صعوبة في كتابة مذكرة، خاصة إذا كانت باللغة الثانية. ورغم ذلك، يرى (Gibson, ١٩٩٥) أن الباحث يستطيع التغلب على هذه المشكلة بالسماح للمبحوث بالاحتفاظ بمذكرة سمعية أو مرئية.

- المعضلة الثانية أن المذكرة تمثل عبئا على المبحوث، فهي تتطلب تدريبا مكثفا لضمان أن يفهم المبحوث طريقة كتابة المذكرة. ولإنتاج بيانات منظمة عالية الجودة، يجب أن يكون هناك التزام كبير من المبحوث، وهو نادرا ما يكون مطلوبا في أدوات البحث الأخرى. فالباحث قد يتفاجأ بأن المبحوث لم يدون أي معلومة في

---

(١) استعملت (Nelson, 1993) المذكرات للكشف عن الطريقة التي يسلكها طلابها في كتابة الأوراق البحثية ابتداء من استعمالهم للمكتبة مرورا بتدوين الملحوظات وتقييم المصادر وانتهاء بالقرارات التي يتخذونها اثناء صياغة الورقة البحثية، وقد ساعدت هذه الأداة الباحثة في الحصول على بيانات غنية تتعلق بتأملات الطلاب وكيف ينظرون للمؤثرات السياقية.

مذكرته أو أنه قام بتدوين معلومات محدودة جدا لا تفي بالغرض. ومن الوسائل التي يمكن استعمالها للتخفيف من هذه المشكلة أن يقلل الوقت اللازم لكتابة المذكرة، لكن ذلك سوف يكون على حساب ثراء البيانات.

- المذكرة أيضا عرضة للنسيان، فالمبحوث قد يفشل في تذكر أوقات تدوين المذكرة المجدولة أو ينسى أن يحمل معه المذكرة نفسها (Bolger, Davis & Rafaeli, 2003). وقد يشعر المبحوث بالتعب أو قد لا يكون في مزاج جيد ليقوم بالتدوين. وهذه المسألة تلغي الفوائد الرئيسة للمذكرة وقدرتها على توفير معلومات غنية تعكس الزمن الفعلي.

- هناك تفاوت كبير في عمق وطول مداخل المذكرات، حيث وجد (Gibson, 1995) أن هناك انخفاضا كبيرا في وصف الأحداث مع مرور الزمن، فالتزام المبحوث بتدوين مداخل المذكرة قل بشكل ملحوظ في الفترات الأخيرة من البحث. كما أن هناك انخفاضا في عملية التدوين أثناء الأحداث التي تشكل ضغوطا على المبحوث رغم أهمية هذه الأحداث بالنسبة للباحث.

اقتراحات عملية لتسهيل تدوين المذكرات

هناك عدد من الاقتراحات التي يمكن أن تُسهم في تسهيل عملية استعمال المذكرات في بحوث اللسانيات التطبيقية(Bailey, 1990, Bailey & Ochsner, 1983):

- إن مما يساعد في تطبيق هذه الأداة اتصال الباحث مع المبحوث بشكل منتظم، كأن يكون الباحث أو أحد مساعديه ممن يقوم بتدريس المبحوث.

- إن مما يساعد على زيادة دافعية المبحوث أن يُسمح للمبحوث بأن يدون المذكرة بالطريقة التي تناسبه، مع استعمال مذكرة الجيب المتنقلة المطبوع فيها تاريخ ووقت الاستجابات غير المتوقعة. ويمكن أيضا تحسين بنية المذكرة من خلال وضع بعض الأسئلة فيها. ويمكن أيضا أن يقوم الباحث أو مساعده بفحص المذكرة بطريقة ودية من وقت لآخر. ويمكن أيضا مكافأة المبحوث على مشاركته في البحث.

- إذا كان هناك فجوات في المذكرة يمكن تعويض ذلك بإجراء مقابلة مع المبحوث، وفي هذه الحالة تؤدي المذكرة وظيفة المثير كما في أداة الاستدعاء بالإثارة(١).

- من الوصايا المهمة لصاحب المذكرة أن يقوم بتهيئة الظروف الملائمة للكتابة حتى لا تصبح عبئا عليه، وأن يختار مكانا ووقتا مناسبين للكتابة، وأن يكون منتظما وأمينا في كتابته مع الحرص على تدوين التفاصيل، وأن يدعم ما يدونه بالأمثلة والنماذج الفعلية. كما ينبغي على صاحب المذكرة عدم الاهتمام بالناحية اللغوية أثناء الكتابة، فالمهم هو تسجيل كل شيء، فالجانب اللغوي يمكن معالجته فيما بعد.

- من الوصايا المهمة للباحث أن يصمم المذكرة بطريقة ما تساعد المبحوث، كأن تشتمل على إرشادات تتعلق بالمحتوى المطلوب(٢)، فخلو المذكرة من أي بنية

---

(١) من الأمثلة على ذلك دراسة (Alshuwairekh, 2001) حول إستراتيجيات تعلم المفردات التي يستعملها متعلمو اللغة العربية لغة ثانية، حيث كان الباحث يجري مقابلة في كل مرة يتسلم فيها المذكرة من المبحوثين. وقد قام الباحث بتوزيع مذكرة أسبوعية على كل مبحوث، يستلمها المبحوث في بداية الأسبوع ويسلمها للباحث في نهاية الأسبوع، حيث يقرأ الباحث المذكرة ثم يُجري مقابلة مع المبحوث استنادا إلى محتوى المذكرة. وقد قُسّمت المذكرة إلى سبعة أجزاء وفقا لأيام الأسبوع، وكانت المذكرة على النحو الآتي:

السبت

ماذا فعلتُ اليوم لأتعلم مفردات جديدة؟

تعلمتُ اليوم المفردات الآتية:

(٢) من الأمثلة على ذلك الإرشادات التي تضمنتها المذكرة التي استعملها (Alshuwairekh, 2001)، وقد كانت على النحو الآتي:

- إرشادات لإكمال الجدول
- خصص كل يوم بضع دقائق لتسأل نفسك إذا كنت قد عملت شيئًا لتتعلم كلمات جديدة في البيت.

يصعّب عملية تحليل البيانات فيما بعد؛ إذ يمكن أن تكون المذكرة على شكل نقاط يكتب حولها المبحوث (اكتب عن أي شيء يعجبك في هذا الدرس)، أو تكون على شكل نقاط لا تتطلب إجابات محددة (سجل كل الأعمال التي قمت بها لتنفيذ هذه المهمة)، ويمكن أيضا أن يوجّه الباحث المبحوث إلى التركيز على الأحداث المهمة فقط(١). ويمكن أيضا أن يُطلب من صاحب المذكرة أن يحمل معه مذكرة صغيرة في جيبه أو مسجلا صغيرا، ليسجل فيه ما يطرأ له أثناء وجوده بعيدا عن المذكرة، ومن ثم يقوم بتحويل ما قام بتدوينه إلى المذكرة.

- فضلًا اكتب ما قمت به وكن دقيقًا قدر المستطاع.
- صف باختصار الطريقة التي اتبعتها عندما قمت بذلك العمل.
- وضّح إذا كان ما قمت به هو شيء تفعله دائمًا أم أنك قمت به اليوم فقط.
- أنا مهتم بنشاطك فيما يتعلق بالجوانب التالية:
- ما الطرق التي تتبعها لتتعرف على معاني الكلمات الجديدة (مثال: تبحث عن معنى الكلمة في المعجم أو تسأل زميلا لك عن معناها).
- أيّ نوع من المعاجم تستخدم (مثال: معجم عربي-عربي)، وما المعلومات التي تبحث عنها عادة في المعجم (مثال: معاني الكلمات، معلومات صرفية).
- أين تسجّل الكلمات الجديدة التي تتعلمها (مثال: في دفتر خاص بالكلمات الجديدة، على الكتاب)، وكيف تنظّم وترتّب هذه الكلمات (مثال: ألفبائيًا، حسب الدروس)، وما المعلومات التي تسجلها (مثال: مرادف الكلمة، مثال لاستخدام الكلمة).
- ما الأساليب التي تستخدمها لتساعدك في حفظ الكلمات الجديدة (مثال: ترديد الكلمات).
- كيف تمارس أو تستخدم الكلمات الجديدة (مثال: في حديثك مع زملائك).
- كيف تخطّط وتقوّم عملية تعلمك للمفردات (مثال: مراجعة الكلمات التي تعلمتها).
- إذا كنت تتعلم كلمات من خارج الكتاب، اذكر ذلك مع ذكر مصادرك (مثال: التلفاز، قراءة الكتب).
- ضع كل الكلمات التي تعلمتها في المكان المخصص لذلك في الجدول.
- عندما تسأل نفسك يوميًا هذا السؤال: (ماذا قمت به اليوم لأتعلم كلمات جديدة)، تذكر أن لكل إنسان طريقته وليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة.

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Bolger, Davis & Rafaeli, 2003)؛ إذ صمم الباحثون المذكرة حسب الأحداث، بحيث طُلب من المبحوثين الإجابة عن الأسئلة مباشرة بعد الحدث، وبهذا الإجراء تمكن الباحثون من تقليل الفترة الزمنية الفاصلة بين الحدث وتدوين المذكرة.

- ينبغي على الباحث أخذ مشاعر صاحب المذكرة بالحسبان، فالأفراد يتفاوتون في إحساسهم بالراحة أثناء تنفيذ الفحص الذاتي. كما يجب أن يفكر مبكرا في عملية تحليل البيانات، فبعض الأفراد قد يفضل تنفيذ تدوين المذكرة شفهيا، مما يعني الحصول على مزيد من البيانات التي تتطلب الاستنساخ، مع إمكانية استعمال البرمجيات الحاسوبية لتسهيل عملية تحليل البيانات.

الاستبانة

تعتبر الاستبانة الأداة الرئيسة في تنفيذ البحوث المسحية، كما أن نتائجها غالبا ما تكون كمية، رغم أنها قد تشتمل على بعض البيانات الكيفية من خلال استعمال الأسئلة غير المقيدة. وتتمتع الاستبانة بشهرة واسعة وذلك بسبب سهولة إعدادها مقارنة ببعض أدوات جمع البيانات الأخرى، كما أنها متعددة الاستعمالات وقادرة على جمع كمية كبيرة من المعلومات بسرعة، وبصيغة يمكن معالجتها بسهولة. وتعتبر الاستبانة أكثر أدوات جمع البيانات استعمالا في اللسانيات التطبيقية، ولا يتغلب عليها إلا اختبارات الكفاية اللغوية (Dornyei, 2003). ورغم انتشار استعمالها في مجال اللسانيات التطبيقية، فإن (Dornyei, 2007) يشدد على أن هناك نقصا في الوعي بنظرية تصميم الاستبانة ومعالجتها، فالانطباع الشائع أن أي شخص لديه بعض الدراية في التخصص وبعض المهارة في استعمال البرمجيات الحاسوبية قادر على تصميم استبانة جيدة ليس صحيحا. ويذهب Dornyei إلى أبعد من ذلك، حيث يؤكد أن غالبية الاستبانات المستعملة في بحوث اللسانيات التطبيقية هي أدوات مرتجلة غير دقيقة، وأن تصميم استبانات ذات ثبات وصدق مرتفع ليس أمرا هينا.

تعريف الاستبانة

على الرغم من أن مصطلح الاستبانة يعد مألوفا لدى كثير من الناس، فتقديم تعريف دقيق لهذا المصطلح ليس مسألة هينة. فالمصطلح يعتبر مصطلحا مغلوطا؛

وذلك لأن الاستبانة لا تشتمل على أسئلة حقيقية تنتهي بعلامة استفهام. كما أن هناك عدة مصطلحات في اللغة الإنجليزية تستعمل للإشارة إلى الاستبانة مثل: بيان مفصل inventory، واستمارة form، واختبار test، وبطارية battery، ومقياس scale، ومسح survey، وقائمة checklist، وجدول schedule، ومؤشر indicator. أما في اللغة العربية فيطلق عليها استبانة أو استفتاء أو استمارة.

ورغم ذلك، يمكننا تعريف الاستبانة بأنها أي أداة مكتوبة تشتمل على سلسلة من الأسئلة أو العبارات التي تقدم للمجيب، بحيث يجيب عنها إما بكتابة إجاباته أو باختيار أحد الخيارات المقدمة له (Brown, 2001). ويرى (Dornyei, 2007) أن الاستبانة تزودنا بثلاثة أنواع من البيانات حول المبحوث:

- أسئلة تتعلق بالحقائق، للكشف عن حقائق معينة تخص المبحوث مثل الخصائص الديموغرافية (العمر والجنس والعرق)، ومكان الإقامة، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، ومستوى التعليم، والمهنة، وتاريخ تعلم اللغة، ونحو ذلك.
- أسئلة تتعلق بالسلوك، للكشف عما يفعله المبحوث أو قام بعمله في السابق، مع التركيز على الأفعال وأسلوب العيش والعادات والتاريخ الشخصي.
- أسئلة تتعلق بالتوجهات، للكشف عما يفكر فيه الأفراد ويعتقدونه، بما في ذلك توجهاتهم وآراؤهم وقناعاتهم واهتماماتهم والقيم التي يؤمنون بها.

أما (Dillman, 1978، مذكور في Schleef, 2014) فيرى أن محتوى الاستبانة في مجال اللسانيات الاجتماعية على وجه الخصوص يتمثل في خمسة أنواع: السلوك، والقناعات، والمعارف، والتوجهات، والخصال والسمات. والسلوك هو أفعال المرء وعاداته والطرق التي يستعملها للقيام بأي شيء، وهي ترتبط باللهجة أو المستوى اللغوي الذي يستعمله المرء في سياق ما. والقناعات هي ما يعتقد المرء بصحته ويؤمن به، وهو يمثل الإيديولوجيات اللغوية التي يحملها المرء. والمعارف هي ما يعرفه المرء

عن اللغة واستعمالاتها. والتوجهات هي كيفية تقييم المرء للغة وأنواعها واستعمالاتها وخصائصها. أما الخصال فهي خصائص وصفات وسمات المرء الشخصية.

ومع أن الاستبانة تشبه الاختبارات التحريرية، إلا أن هناك اختلافا أساسيا بينهما، فالاختبار يأخذ عينة من معارف الفرد وسلوكياته لأجل تقييم الكفاية العامة للفرد أو قدراته أو مهاراته، فهو يقيس مدى قدرة الفرد على أداء شيء معين. بالمقابل، ليس هناك إجابات جيدة أو سيئة في الاستبانة، فالاستبانة تستنبط معلومات عن الفرد بطريقة غير تقييمية، دون الحكم على أداء الفرد من خلال تطبيق بعض المعايير. ومن هنا، فعلى الرغم من أن بعض الاستبانات التجارية يطلق عليها اختبار، فهي في الواقع ليست اختبارا بالمعنى الدقيق للاختبار.

كتابة عناصر الاستبانة

تعتبر الاستبانة من أدوات جمع البيانات عالية التقييد، حيث تطرح عناصر الاستبانة إما أسئلة حول معلومات محددة، كأن تسأل عن عنوان المبحوث أو لغته الأم، أو تقدم خيارات للمبحوث ليختار منها الإجابة التي تمثله. وهذا يجعل البيانات المستقاة من الاستبانة مناسبة للتحليل الكمي الإحصائي، علما بأنه من الممكن صياغة أسئلة غير مقيدة، تزودنا ببيانات كيفية واستكشافية، رغم أن المتخصصين لا يفضلون هذا النوع من الأسئلة في الاستبانة. والسبب في ذلك يعود إلى أن الأسئلة غير المقيدة في الاستبانات قد تؤدي إلى تسطيح القضية المستهدفة؛ ولذا فمهما كانت براعة الباحث في صياغة الأسئلة غير المقيدة، فإنها غير قادرة في الغالب على استخلاص إجابات ثرية وغنية، وهو ما تهدف إليه عادة البحوث الكيفية (انظر مبحث الأسئلة غير المقيدة في الاستبانة). فالباحث إذا كان يسعى إلى الحصول على إجابات مطولة ومفصلة فهناك أدوات أخرى تناسب ذلك على رأسها المقابلة.

وبناء على ما تقدم، فإن أكثر الاستبانات مهنية ودقة هي تلك التي تشتمل فقط على الأسئلة المقيدة، التي لا تتطلب من المجيب أن يقدم إجابات مفتوحة، بل بالعكس كل ما على المبحوث هو أن يختار من البدائل المقدمة له، بصرف النظر عما إذا كان ما يفضله المبحوث من ضمن الخيارات المطروحة أم لا. ومن هنا يسهل على الباحث ترميز الخيارات المختارة من قبل المبحوث وإدخالها في قاعدة البيانات الحاسوبية. من ناحية أخرى، تعتبر مسألة صياغة عناصر الاستبانة أو العبارات التي تشتمل عليها الاستبانة من المسائل المهمة في تصميم الاستبانة، خاصة إذا كانت الاستبانة تقيس التوجهات والقناعات والمتغيرات الذهنية والشخصية الأخرى. فبعض الاختلافات البسيطة في صياغة بعض الأسئلة يمكن أن ينتج عنها اختلافات كبيرة في الإجابات(١).

أنواع المقاييس المستعملة في الاستبانة

تعتبر المقاييس المتعددة العناصر multi-item scales أحد الحلول الناجعة لمسألة تأثير اختلاف صياغة العبارات في إجابات المبحوثين، فهي مقاييس تشتمل على مجموعة من العناصر التي تعبر عن شيء واحد، ولكنها تختلف في صياغتها، بحيث يتم جمع جميع الإجابات الخاصة بنفس العنصر مما ينتج عنها درجة عامة، ويكون تفسير النتيجة من خلال استخراج المتوسط. بعبارة أخرى، عندما نستعمل المقاييس المتعددة العناصر، ليس هناك عنصر واحد يحمل حمولة زائدة؛ ومن ثم لا تؤدي الإجابة غير المتسقة عن أحد العناصر إلى ضرر كبير(٢).

---

(١) على سبيل المثال، يذكر (Converse & Presser, 1986) في دراسة مسحية كيف أن تغيير كلمة (forbid) بكلمة (not allow) في العبارة التالية (do you think the United States should [forbid/not allow] public speeches against democracy?) أدى إلى تغيير كبير في الإجابات.

(٢) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Tseng, Dournyei & Schmitt, 2006) حول قدرة الضبط الذاتي في تعلم المفردات Self-Regulatory Capacity in Vocabulary Learning، حيث اشتملت

ومن هنا، تزيد المقاييس المتعددة العناصر مستوى الثبات بين العناصر وتقلل من التأثير الخارجي لكل عنصر على حدة. وبناء على ذلك، هناك اتفاق بين المتخصصين على أن هناك حاجة لأكثر من عنصر (من ٤ إلى ١٠) لمعالجة كل مجال من مجالات الاستبانة، بحيث تستهدف كلها هدفا واحدا، ولكنها تركز على جوانب مختلفة إلى حد ما (Dornyei & Crizer, 2012). ومن المسائل المهمة التي قد يغفل عنها الباحثون المبتدؤون هي ضرورة خلط العناصر مع بعضها بعضا في النسخة النهائية للاستبانة لخلق إحساس بالتنوع ولمنع المجيب من إعادة نفس الإجابات. وهناك أنواع مختلفة من المقاييس المستعملة في الاستبانة من أهمها ما يلي sqs:

- مقياس لايكرت Likert scale، الذي يعتبر أكثر أنواع الاستبانة المقيدة شيوعا وانتشارا، وهو منسوب لمخترعه likert، وهو يتألف من عبارة محددة، يُطلب من المجيب أن يشير إلى مدى موافقته أو عدم موافقته لهذه العبارة، من خلال وضع علامة على أحد الخيارات التي تتراوح من «أوافق بشدة» إلى «لا أوافق إطلاقا»، كما في المثال التالي:

ينبغي على المعلم أن يكون صارما في الصف.	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري / غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا

الاستبانة على أربعة عناصر تتعلق بالتخلص من الملل أثناء دراسة المفردات، كما هو موضح في الجدول التالي:

التحكم بالإشباع	Satiation control
عندما تختفي الجدة في تعلم المفردات أفقد صبري بسهولة	Once the novelty of learning vocabulary is gone, I easily .become impatient with it
أشعر بالرضا من الطريقة التي أتخلص بها من الممل أثناء عملية تعلم المفردات	During the process of learning vocabulary, I feel satisfied with .the ways I eliminate boredom
أشعر بالثقة في قدرتي على التغلب أي شعور بالملل أثناء عملية تعلم المفردات	During the process of learning vocabulary, I am confident .that I can overcome any sense of boredom
عندما أشعر بالملل في تعلم المفردات أعرف كيف أضبط مزاجي لإنعاش عملية التعلم	When feeling bored with learning vocabulary. I know how to .regulate my mood in order to invigorate the learning process

ويتم بعد جمع الإجابات وضع رقمًا لكل إجابة لأجل حساب الإجابات، كأن يوضع الرقم ٥ لعبارة «أوافق بشدة» ورقم ١ لعبارة «لا أوافق إطلاقا»، ويتم جمع العبارات التي تعالج نفس الهدف أو استخراج متوسطها. ولعل من أهم الأسباب التي تدفع الباحثين إلى استعمال مقياس لايكرت أنه يحتوي على عدد من العناصر التي تقيس نفس المفهوم. فعلى سبيل المثال، لو أراد أحد الباحثين دراسة دافعية بعض المتعلمين تجاه تعلم اللغة العربية، وبناء على استطلاع أدبيات الموضوع، استطاع أن يحدد عددا من الدوافع (مثل الحصول على وظيفة، والتواصل مع العرب، وفهم الإسلام). ويمكن أن يقوم الباحث باقتراح عدد من العناصر لقياس توجهات المبحوثين لكل دافع من الدوافع الثلاثة التي تمثل مفهوم الدافعية، ومن ثم يقوم بحساب المتوسط للعناصر التي تقيس أحد هذه الدوافع لصياغة مقياس مركب composite scale، على الرغم من أن فكرة معاملة عناصر مقياس لايكرت على أنها متغيرات مركبة غير مقبولة من الإحصائيين؛ وذلك لأن مقياس لايكرت ليس مقياسا فئويا interval scale، بل هو مقياس رتبي ordinal scale (انظر مبحث تحليل نتائج الدراسات التجريبية وشبه التجريبية، الفصل الثالث)، ورغم ذلك، فغالبية الباحثين في اللسانيات التطبيقية يعاملون مقياس لايكرت على أنه مقياس فئوي (Wagner, 2015).

ويمكن أن يقيس مقياس لايكرت خصائص أخرى غير الموافقة وعدم الموافقة، مثل درجة اليقين (واثق جدا/غير واثق على الإطلاق)، والتكرار (عدة مرات يوميا/ولا مرة)، والمطابقة (ينطبق علي تماما/لا ينطبق علي إطلاقا). ويُستعمل مقياس لايكرت مع الأطفال من خلال استعمال صور لوجه إنسان (صورة إنسان سعيد/صورة إنسان حزين). وهناك خلاف فيما يتعلق بعدد الخيارات المقدمة للمبحوث، علما بأنه كلما زاد عدد الخيارات المستعملة لقياس مفهوم ما، كان المقياس العام أكثر دقة وموضوعية، وارتفع المستوى السايكومتري للاستبانة، إلا أن زيادة عدد الخيارات قد يصعّب على المبحوث اختيار أحدها (١) (Wagner, 2015).

---

(١) هناك خلاف فيما يتعلق بتضمين خيار وسطي (لا أعرف، غير متأكد)، فبعض الباحثين يرون عدم تضمين هذا الخيار؛ لأن المبحوث قد يلجأ إلى هذا الخيار في كثير من الحالات، مما قد يؤدي إلى عدم وصول الاستبانة إلى الدلالة الإحصائية. بالمقابل، يرى (Vogt, 2007) عكس ذلك، فهو يشدد على أن اختيار بعض المبحوثين لهذا الخيار يعكس رؤاهم، فليس من الحكمة حجب هذا الخيار لأنه غير مناسب للباحث.

- مقاييس الفروقات الدلالية semantic differential scales، وهو من المقاييس واسعة الانتشار؛ لأن الباحث يمكن من خلال استعمالها تجنب كتابة عبارات الاستبانة، التي تعتبر عملية صعبة في كثير من الأحيان، حيث يطلب من المبحوث في هذه المقاييس اختيار إجابته من خلال التأشير على نقطة محددة في سلسلة متصلة تبدأ بصفة وتنهي بصفة تقابلها، كما في المثال التالي:

كتب مناهج البحث

صعبة -------:-------:-------:---X---:-------:-------:-------:-------:-------:------- سهلة

غير مفيدة -------:-------:-------:-------:-------:---X---:-------:-------:-------:------- مفيدة

وتشبه مقاييس الفروقات الدلالية مقياس لايكرت، حيث تُستعمل فيها عدة عناصر لتقييم نفس الهدف، ويتم حوسبة الدرجات المتعددة العناصر من خلال جمع الدرجات الخاصة بعنصر واحد. ومن المسائل الفنية المهمة المتعلقة ببناء مثل هذه المقاييس الثنائية القطبية ما يتعلق بموضع القطبين الإيجابي والسلبي، حيث يفضل تنويع موقعهما، بحيث يكون القطب الإيجابي مرة على اليمين ومرة على الشمال، وذلك لأجل تجنب الردود السطحية من المجيب.

- مقاييس القيم الرقمية numerical rating scales، وهي تتضمن تقديم عدة علامات تمثل عددا كبيرا من الصفات، أي تعيين رقم من عدة أرقام تتطابق مع سلسلة من الفئات الرتبية لوصف صفة من صفات الهدف. ويستعمل هذا الأسلوب في الحياة اليومية عندما نقول أعط على سبيل المثال هذا الفلم درجة من خمس درجات، كما في المثال الآتي:

اقرأ العبارة الآتية، ثم اكتب أمامها الرقم الذي يمثل اختيارك:

١= إطلاقا　**٢= قليل جدا**　**٣= إلى حد ما**　**٤= كثير**　**٥= كثير جدا**

---------- هل تحب كرة القدم؟

وسبب شيوع هذا النوع من المقاييس إمكانية استعمال عدد كبير من الصفات (مثل ممتاز←ضعيف) أو الظروف (مثل دائما ← أبدا)، ويمكن تحويل المقاييس الرقمية إلى مقاييس الفروقات الدلالية بسهولة، والعكس صحيح. والواقع أن مقياس لايكرت هو نوع من مقاييس القيم الرقمية، لكنه مصمم لقياس الموافقة أو عدم الموافقة على العبارة المستهدفة.

أنواع الأسئلة المقيدة الأخرى

هناك أنواع أخرى من الأسئلة المقيدة closed-ended questions ، من أشهرها ما يلي:

- عناصر الصح والخطأ true-false items: هناك حالات يناسبها استعمال الثنائي القطبي (نعم×لا). فعلى سبيل المثال، قد يصعب على الأطفال الإجابة على أسئلة تتضمن صفات كثيرة، كما أن بعض الخصائص الشخصية يناسبها مقياس الصح والخطأ لضمان الثبات في مجالات قد لا يتمكن المبحوث من تقييم درجة انطباق صفة ما عليه بشكل دقيق. ولعل أحد مشكلات هذا النوع من الأسئلة أنه يمكن أن يبسط الأشياء بشكل كبير، مما ينتج عن ذلك بيانات مخفضة وربما مشوهة. وينبغي أن تكون الجملة هنا قصيرة وواضحة وتشتمل على فكرة واحدة فقط غير قابلة للجدل. وإذا كان هناك مجال للخلاف، يفضل وضع خيار ثالث (لا أعرف / غير متأكد)، كما في المثال التالي: (أعتقد أن النساء يتحدثن أكثر من الرجال: صح خطأ غير متأكد)

- عناصر الاختيار من متعدد multiple-choice items: يعتبر هذا النوع من الأسئلة مألوفا لدى كثير من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية بسبب شيوع استعماله في اختبارات الكفاية اللغوية. وهي تستعمل في الاستبانات عند السؤال عن المعلومات الشخصية مثل مستوى التعليم عند المبحوث. وينبغي تضمين أكبر قدر ممكن من المعلومات في العبارة الرئيسة حتى لا يضطر مصمم الأداة أن يكررها في

الخيارات. ويفضل وضع خيار (أخرى، رجاء حددها)، وذلك في حالة أن الخيارات الموضوعة لا تناسب المبحوث، ففي هذه الحالة يطلب منه أن يسجّل في هذه الخانة الصفة التي تمثل رأيه.

- عناصر ترتيب الصفات rank order items: إن من النشاطات الذهنية الإنسانية الشائعة ترتيب صفات الأفراد أو الأشياء أو المفاهيم المجردة وفقا لمعايير معينة. وتتضمن هذه العناصر قائمة ما بحيث يطلب من المجيب ترتيب العناصر الموجودة في القائمة من خلال إعطائها أرقام وفقا لما يفضله المجيب. فعلى سبيل المثال يمكن تكميم عناصر قائمة قصيرة مكونة من ثلاث صفات من خلال تعيين ثلاث نقاط للخيار الأعلى، ونقطتين للخيار الأوسط، ونقطة للخيار الأدنى. ويفضل (Dornyei, 2003) تجنب استعمال هذه الطريقة بسبب صعوبة معالجتها إحصائيا. ومن الأمثلة على عناصر ترتيب الصفات ما يلي:

رتب العناصر الآتية وفقا لأهميتها في فهم الطلاب للقواعد اللغوية:

(١) شرح القاعدة بطريقة صريحة (٢) تقديم القاعدة بطريقة ضمنية (٣) ضرب الأمثلة (٤) التغذية الراجعة الصريحة (٥) التغذية الراجعة الضمنية.

الأسئلة غير المقيدة

تتمثل الأسئلة غير المقيدة open-ended questions في الاستبانة في عناصر تتكون من سؤال لا يتبعه أي خيارات، وإنما يتبعه فراغ يضع فيه المجيب إجابته. وهناك بعض الفوائد من استعمال الأسئلة غير المقيدة في الاستبانة، فنظرا لما تتسم به الأسئلة غير المقيدة من حرية في التعبير، فهي يمكن أن تزودنا ببيانات غنية أكثر مما يمكن الحصول عليه من الأسئلة المقيدة. فالإجابات غير المقيدة يمكن أن توفر للباحث أمثلة بيانية أو اقتباسات توضيحية، بل يمكن أيضا أن تؤدي إلى الكشف عن قضايا لم تكن بالحسبان. علاوة على ذلك، يحتاج الباحث أحيانا إلى استعمال الأسئلة غير المقيدة؛ لأنه ببساطة لا

يعرف الإجابات التي يمكن أن يضعها ليختار منها المجيب. كما أنها تمثل رأي المبحوث أكثر مما تمثله الأسئلة المقيدة. أضف إلى ذلك أن صياغة الأسئلة غير المقيدة أسهل من صياغة الأسئلة المقيدة. ويرى (Dornyei, 2007) أن فائدة الأسئلة غير المقيدة تزداد عندما لا تكون مطلقة تماما وإنما تتضمن شيئا من التوجيه، كما في تتمة الجمل، بحيث تُقدم بداية جملة ما يجب على المجيب إتمامها (مثل: الأشياء التي أعجبتني في البرنامج.....)، فهذه الطريقة يمكن أن تؤدي إلى إجابات ذات معنى أكثر من مجرد طرح سؤال ما. ويفضل أيضا وضع الأسئلة غير المقيدة في نهاية الاستبانة؛ لأنها لو وضعت في بداية الاستبانة قد تثبط المبحوث من تكملة الاستبانة.

والأسئلة غير المقيدة تناسب البحوث الاستكشافية التي يجهل فيها الباحث القضايا المحورية في الموضوع المستهدف، أو يجهل الأسئلة التي يجب أن تُطرح؛ ولذا تمثل الأسئلة غير المقيدة أساسا يمكن أن يُبنى عليه في البحوث الأكثر تقييدا. وبما أن الاستبانات ذات الأسئلة غير المقيدة استكشافية بطبيعتها، فهي تناسب البحوث الكيفية؛ لأنها تسعى إلى استكشاف القضية المستهدفة بشكل أكثر عمقا من خلال عدم تقييد المجيب بمجموعة من الخيارات، وإنما يطلب منه التعبير عن رؤاه بشكل أكثر تفصيلا (انظر مبحث طبيعة المنهج الكيفي، الفصل الثاني).

من ناحية أخرى، من المهم التنبيه إلى أن الأسئلة غير المقيدة ليست أسئلة اختبارية، إذ إنها لا تشتمل على إجابات صحيحة أو خاطئة، فهي تسعى إلى الحصول على معلومات عن المبحوثين بطريقة غير تقييمية دون أن يتم قياس أداء المبحوثين وفق معايير معينة (Dornyrei, 2003). وهي أيضا تختلف عن مهمة تتمة الخطاب التي تحدثنا عنها سابقا، فالأسئلة غير المقيدة في الاستبانات تستهدف بيانات شبه لغوية، في حين تستهدف مهمات تتمة الخطاب بيانات لغوية على شكل لغة اصيلة تخضع للتحليل التداولي (انظر مبحث مهمة تتمة الخطاب، هذا الفصل).

ويحدد (Schleef, 2014) أربعة أنواع من الأسئلة غير المقيدة:

١. أسئلة محددة تتقصى معلومات معينة.

٢. أسئلة للتوضيح تتبع عادة الأسئلة المقيدة يختار المبحوث إجابة بعينها، مثال:

٣. إذا كنت تؤمن أن لغة التدريس في الجامعات يجب أن تكون اللغة العربية الفصيحة، كيف يمكن تطبيق هذه السياسة التعليمية بفاعلية؟

٤. أسئلة تطلب من المبحوث إتمام الجملة، مثال: من إيجابيات التعليم ثنائي اللغة........

٥. أسئلة ذات إجابات قصيرة تتمحور حول مفهوم أو فكرة معينة، مثال:

اذكر إستراتيجيتين لتطبيق التعليم ثنائي اللغة في المدرسة التي تعمل بها؟

بالمقابل، يرى (Brown, 2009) أن هناك نوعين من الأسئلة غير المقيدة هي الأكثر استعمالا وانتشارا:

١. أسئلة ملء الفراغ fill-in-items، التي تتطلب من المجيب أن يقدم معلومات مختصرة، مثل المعلومات الديموغرافية، التي تستعمل للحصول على معلومات عن تاريخ المجيب في تعلم اللغة واستعمالها (مثل عدد سنوات تعلم اللغة الهدف، والشهادات التي حصل عليها ونحو ذلك) وعن التاريخ المهني للمجيب (مثل المؤهلات المهنية التي حصل عليها، وعدد سنوات الخبرة) ونحو ذلك. ومن أسئلة ملء الفراغ أيضا تكملة الجمل sentence completion، وهي عبارة عن جمل يجب على المجيب إكمالها، وهي تتميز بأنها تساعد المجيب في التركيز على مسألة بعينها، مما يساعد المجيب في الإجابة عنها بسرعة(١).

---

(١) من الأمثلة على ذلك ما يلي:
هناك ثلاثة نشاطات تواصلية تقوم باستعمالها في الصف على نحو متكرر وهي:

٢. الأسئلة ذات الإجابات القصيرة short–answer items، وهي تتطلب الإجابة بإجابات تتألف من عدة عبارات أو جمل دون أن يكون هناك مثير. وهناك نوعان من هذه الأسئلة: أسئلة غير مقيدة محددة، وأسئلة غير مقيدة عامة. الأول يتطلب معلومات معينة ويمكن الإجابة عنها بسطر أو سطرين، وهي غالبا توسم في الاستبانات بأن يتبعها نقاط أو سطور⁽¹⁾. والثاني يتيح للمجيب أن يجيب بإجابات أكثر تفصيلا وعمقا لقضية واحدة، حيث يمكن أن تتكون الإجابة من عدة جمل أو فقرة كاملة، ويتبع هذا النوع من الأسئلة فراغ يسجل فيها المجيب إجابته⁽²⁾.

والفرق بين أسئلة ملء الفراغ والأسئلة ذات الإجابات القصيرة يتمثل في طول الإجابة المطلوبة في كليهما، فالإجابة عن أسئلة ملء الفراغ قد تكون كلمة أو عبارة، في حين تصل الإجابة عن الأسئلة ذات الإجابات القصيرة إلى عدة جمل أو فقرات.

ومن عيوب الأسئلة غير المقيدة أن المبحوث قد لا يجيب عنها إطلاقا، كما أن الإجابات المتنوعة للأسئلة غير المقيدة تتطلب تطوير نظام ترميز لتحليلها، وهذا يمثل عبئا إضافيا على الباحث، وبناء عليه، ينبغي عدم الإفراط في استعمالها (Schleef, ٢٠١٤). علاوة على ذلك، الأسئلة غير المقيدة قد لا تكون مناسبة لبعض فئات المبحوثين؛ نظرا لأنها تتطلب وقتا وجهدا للإجابة عنها؛ ولذا تكون فئات المبحوثين التي يمكن أن تستهدف محدودة، وهذا يتطلب أن يكون الباحث حذرا عند اختيار عينة دراسته، وأن يختار العينة قبل أن يبدأ في صياغة الأسئلة (Brown, 2009).

---

(١) من الأمثلة على ذلك ما يلي:
ما هي النشاطات التي يستجيب لها الطلاب داخل الصف

(٢) من الأمثلة على ذلك ما يلي:
لماذا تستعمل النشاطات التواصلية في الصف؟

بعض القواعد الخاصة بصياغة عناصر الاستبانة

تمكن الباحثون والمتخصصون في مناهج البحث خلال الخمسين سنة الماضية من الحصول على خبرة كبيرة في صياغة عناصر الاستبانة، ولكننا يجب أن نتذكر أن صياغة عناصر الاستبانة ليست عملا علميا ١٠٠٪؛ وذلك لأن صياغة عناصر جيدة يتطلب شيئا من الإبداع والمهارة والمعارف العامة، وسوف نستعرض فيما يلي عددا من النصائح العملية المتعلقة بوضوح عناصر الاستبانة (Dornyei, 2003):

- السعي إلى صياغة عناصر قصيرة وسهلة، فعبارات الاستبانة ينبغي أن تكون قصيرة لا تتجاوز ٢٠ كلمة متى ما كان ذلك ممكنا. كما يجب أن تكون الجمل بسيطة غير مركبة، تشتمل على فكرة واحدة فقط.

- استعمال لغة طبيعية بسيطة؛ إذ ينبغي أن تكون عناصر الاستبانة واضحة ومباشرة خالية من الاختصارات والعاميات والمصطلحات العلمية. فأفضل العناصر هي تلك التي تشبه اللغة المستقاة من المقابلات الحقيقية.

- تجنب المفردات والجمل الغامضة والمثقلة، فمن نافلة القول أن أي عنصر يجعل لغة الاستبانة غير واضحة يجب تجنبه، ومن أشهر هذه العناصر الصفات غير المحددة مثل جيد، وسهل، وغالبا، وأحيانا، والمفردات التي توحي بالشمولية والعمومية مثل كل/جميع، أبدا، والمفردات التي لها أكثر من معنى، والمفردات المشبعة مثل الديمقراطية، والحرية، والحداثة؛ وذلك لأنها قد تثير ردود أفعال عاطفية تسبب تحيزا في الإجابات.

- تجنب الأسئلة المتحيزة مثل: ألا تعتقد أنه يجب...، أو: أليس من المفترض أن... فهذا النوع من الأسئلة قد تؤدي إلى توجيه المجيب إلى إجابة مفضلة لدى الباحث، مما يتطلب إعادة صياغتها.

- تجنب الصياغات المنفية: فالعبارات المنفية مضللة؛ لأن الإجابة عنها قد تسبب إشكالات؛ ولذا فمن الأفضل تجنبها تماما. والواقع أن كثيرا من العبارات المنفية تمكن استبدالها بعبارات غير منفية، مثل أنت لا تحب، تستبدل بـ: أنت تكره.

- تجنب الأسئلة المزدوجة التي تشتمل على سؤالين مع توقع إجابة واحدة، فعلى سبيل المثال السؤال التالي: كيف حال والديك؟ هو سؤال عن الأب والأم سويا، ولا يمكن أن يجاب عنه بإجابة واحدة إذا كان حال الأم يختلف عن حال الأب. والأسئلة المزدوجة تشمل أيضا الأسئلة التي تتعامل مع الجموع (مثل طلاب، أطفال)، كما أنها تشمل الأسئلة المركبة (مثل هل تؤدي واجباتك المنزلية دائما وبطريقة متقنة؟).

- ـ تجنب الأسئلة التي يمكن أن يجاب عنها بنفس الإجابة من كل مجيب، والواقع أن مثل هذه الأسئلة غير مفيدة ويصعب التعامل معها إحصائيا.

- يفضل تجنب الأسئلة الحساسة كتلك التي تتعلق بالحالة الاجتماعية والشخصية للمبحوث، إلا إذا كانت ضرورية جدا للبحث.

بنية الاستبانة وشكلها

للاستبانة بنية معيارية تتكون مما يلي (Dornyei, 2003):

أولا: المقدمة، وهي تشتمل على ما يلي:

- عنوان الاستبانة، فالاستبانة مثلها مثل أي شيء مكتوب، يجب أن تشتمل على عنوان يحدد مجال البحث، ويوجه المجيب توجيها أوليا وينشّط المعارف المتعلقة بخلفية المجيب وتوقعاته نحو محتوى الاستبانة.

- معلومات تتصل بهدف الدراسة والجهة التي تنفذ البحث أو تدعمه.

- تأكيد ضمان السرية والخصوصية، مع الطلب من المجيب بأن يجيب بصدق

وأمانة، والتشديد على أنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة. والواقع أن قضية السرية والخصوصية تقدم أحيانا في وثيقة مستقلة تسمى استمارة الموافقة، وذلك في حالة شعور الباحث بضرورة تقديم معلومات مفصلة للمبحوث (انظر مبحث أخلاقيات البحث العلمي، الفصل الأول).

- إرشادات توضح مع الأمثلة كيفية الإجابة عن أسئلة الاستبانة.
- تحديد الوقت الذي يستغرقه ملء الاستبانة.

ثانيا الجزء الرئيس للاستبانة، وهو الجزء الذي يشتمل على الأسئلة، ويفضل الالتزام بما يلي:

- يجب أن تكون بنية الاستبانة بنية منطقية واضحة.
- يجب وضع الموضوعات المتشابهة مع بعضها بعضا.
- عند تغيير الموضوع، يجب توضيح ذلك باستعمال العناوين والألوان ونحو ذلك.
- إذا كانت الاستبانة مكونة من عدة أجزاء، يفضل أن يكون لكل جزء مقدمة تشتمل على أمثلة على كيفية الإجابة عن الأسئلة.
- يفضل أن تكون الأسئلة الأولية تتعلق بالحقائق وتتميز بالإثارة والصلة المباشرة بموضوع الدراسة حتى تحفّز المجيب على إتمام الاستبانة.
- وضع الأسئلة غير المقيدة، وتلك التي تتسم بشيء من الصعوبة في آخر الاستبانة.
- يفضل غالبية العلماء المتخصصين (Dornyei, 2003; Schleef, 2014) وضع الأسئلة الديموغرافية (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية) في نهاية هذا الجزء.
- إذا كانت الاستبانة تتألف من عدة موضوعات، يفضل وضع إرشادات توجه المجيب إلى القسم الذي ينطبق عليه بناء على إجاباته، فعلى سبيل المثال إذا كانت

الاستبانة تتضمن قسما خاصا بتبديل الشفرة، وتبين من إجابات المجيب الأولى أنه لا يقوم بذلك، فليس من المناسب أن يستمر في الإجابة عن أسئلة هذا القسم(١).

ثالثا الخاتمة، وهي تشتمل على ما يلي:

- شكر المبحوث على ملء الاستبانة، مع الطلب منه التأكد من الإجابة على جميع الأسئلة.
- وضع عنوان الباحث في حالة رغب المبحوث الاتصال به.
- التأكيد مرة أخرى على السرية والخصوصية.
- إيضاح طريقة إعادة الاستبانة إذا لم يكن ذلك واضحا.
- إيضاح طريقة الحصول على نتائج الدراسة لمن يرغب في ذلك.

طول الاستبانة

يعتمد طول الاستبانة على درجة أهمية موضوع الاستبانة بالنسبة للمبحوثين، فالمرء قد يمضي ساعات طويلة في تعبئة استبانة ما إذا كان موضوعها يهمه. وغالبية الاستبانات في مجال اللسانيات التطبيقية تتطرق إلى موضوعات قد لا تكون مثيرة بالنسبة للمبحوثين؛ ولذا تكون الاستبانات في اللسانيات التطبيقية محدودة الطول. وبناء على ذلك، هناك شبه اتفاق بين الباحثين أن الاستبانة يجب ألا تتجاوز ٦ صفحات، وألا يستغرق تعبئتها أكثر من نصف ساعة. ويشير (Dornyei, 2007) في هذا الصدد إلى أن الاستبانة يجب ألا تتعدى أربع صفحات وأن نصف ساعة كافية لتعبئة استبانة مكونة من أربع صفحات.

---

(١) مثال: إذا كنت تقوم بتبديل الشفرة رجاء استمر في الإجابة عن الأسئلة.
إذا كنت لا تقوم بتبديل الشفرة رجاء انتقل إلى القسم التالي.

تصميم (شكل) الاستبانة

إن مـن الأشـياء الـتي يغفـل عنهـا كثيـرمـن الباحثيـن شـكل الاسـتبانة ومظهرهـا رغـم أنـه مـن الجوانـب المهمـة في بنـاء الاسـتبانة، ويشـدد (Dornyei, 2007) في هـذا الصـدد أن تصميـم اسـتبانة جذابـة يمثـل نصـف المعركـة في تحفيـزالمجيبـين لتقديـم بيانـات صادقـة وموثوقـة. فالأفـراد سـوف يعبـرون عـن آرائهـم بصـدق طالمـا أنهـم مؤمنـون بـأن الاسـتبانة جـادة ومهنيـة، وهنـاك عـدد مـن المسـائل الجديـرة بالاهتمـام في هـذا المجـال (Dornyei, 2003; Schleef, 2014):

- أن تكـون الاسـتبانة علـى شـكل كتـب صغيـر؛ إذ لا يكفـي أن تكـون الاسـتبانة قصيـرة، بـل أن يجـب أن تظهـرأنهـا قصيـرة. والكتيـب يظهـر بشـكل أكثـرقصـرا مـن الـورق العـادي، كمـا أنـه يجعـل تصفّـح الاسـتبانة أسـهل. كمـا يجـب اسـتعمال نـوع جيـد مـن الـورق.
- يجـب أن تكـون نسـبة المعلومـات الـتي توضـع في صفحـة واحـدة محـدودة ومناسـبة. فالصفحـة يجـب أن تكـون مليئـة بالمعلومـات؛ لأن المجيـب يفضـل أن يقـوم بتعبئـة اسـتبانة مكونـة مـن صفحتيـن بـدلا مـن أربـع صفحـات، حتى لـو كانـت كلتـا الاسـتبانتين متسـاويتين في عـدد العناصـر. مـن ناحيـة أخـرى، يجـب ألا تكـون الصفحـة مزدحمـة بالمعلومـات. وهنـاك عـدة إسـتراتيجيات يمكـن اسـتعمالها لتحقيـق هـذا التـوازن، منهـا تقليـل حجـم الهامـش، واسـتعمال نـوع مـن الخطـوط الـتي تتميـزبفراغـات محـدودة بـين الكلمـات والسـطور، ونحـو ذلـك.
- علامـات تتابـع الأسـئلة والفقـرات في الاسـتبانة، حيـث ينبغـي اسـتعمال الحـروف والأرقـام لتحديـد كل قسـم وفقـرة وسـؤال في الاسـتبانة (ترقيـم كل قسـم في الاسـتبانة باسـتعمال الحـروف مثـلا، وترقيـم الأسـئلة باسـتعمال الأرقـام مثـلا، حتى يسـهل علـى المجيـب معرفـة كل قسـم وكل سـؤال دون عنـاء).

مـن ناحيـة أخـرى، يجـب علـى الباحـث، بعـد الانتهـاء مـن تجميـع عناصـر الاسـتبانة، أن يحـدد ترتيـب هـذه العناصـر. ويعتـبر ترتيـب عناصـر الاسـتبانة مـن العوامـل المهمـة في

تصميمها؛ لأن موضع السؤال يؤثر تأثيرا مباشرا في الإجابة عنه. وهناك عدد من المبادئ التي يجب أخذها بالحسبان في هذه المسألة (Dornyei, 2007 Brown, 2001;):

- خلط العناصر المستقاة من الاستبانات والمقاييس السابقة، وذلك لخلق شعور بالتنوع ومنع المجيبين من إعادة نفس إجاباتهم السابقة.
- الأسئلة الأولى: يجب أن تكون الأسئلة الافتتاحية مشوقة حتى تعطي انطباعا جيدا لدى المجيب، فالأسئلة الأولى يفضل أن تكون محايدة حتى لا نُجبر المجيب على اتخاذ قرار بإهمال الاستبانة.
- يفضل تأجيل الأسئلة الشخصية أو تلك التي تستفسر عن الحقائق إلى نهاية الاستبانة. إضافة إلى ذلك، الأسئلة المتعلقة بالعمر ومستوى التعليم والحالة الاجتماعية تعتبر في بعض الثقافات مسائل شخصية، ووضعها في بداية الاستبانة قد يؤدي بالمجيبين إلى الامتناع عن تكملة الاستبانة.
- يفضل وضع الأسئلة غير المقيدة التي تتطلب كتابة حرة في نهاية الاستبانة، وبهذه الطريقة لا تتأثر الأسئلة الأخرى بالعواقب السلبية للأسئلة غير المقيدة، كأن يقضي بعض المجيبين وقتا طويلا في الإجابة عن هذه الأسئلة ويبذلون جهدا كبيرا فيها، مما قد يشعرهم بالتعب.
- يفضل البدء بالأسئلة القصيرة وسهلة الإجابة، ثم الانتقال إلى الأسئلة الطويلة وصعبة الإجابة قدر المستطاع.

خطوات بناء الاستبانة

إن عملية بناء الاستبانة وتطويرها عملية تدريجية تتألف مما يلي (Dornyei, 2003):

- تشكيل حوض من العناصر (قائمة أولية) item pool: إن الخطوة الأولى هي استعمال قوة التخيل لدينا والشعور بالحرية لكتابة أكبر قدر ممكن من العناصر، حتى نتمكن من تكوين حوض من العناصر. ويمكن للباحث في هذه العملية الاستفادة من

مصدرين: (١) بيانات كيفية استكشافية قام الباحث بجمعها من خلال المقابلات الفردية أو الجماعية، (٢) الاستبانات المطبوعة والمنشورة في الأدبيات، بشرط أن يحيل الباحث كل عنصر إلى مصدره.

- التجريب الأولي لحوض العناصر، من المفيد للباحث، لأجل تخفيض قائمة الأسئلة والعناصر، أن يطلب من عدد من زملائه الموثوقين مراجعة القائمة وتقديم تغذية راجعة حيالها. ويختلف هذا الإجراء عما يسمى بتحكيم الأداة الذي يستهدف قياس الصدق الظاهري للأداة، فتحكيم الأداة يمكن تطبيقه بعد الانتهاء من بناء الاستبانة.

- تجريب الاستبانة، يمكن للباحث بناء على التغذية الراجعة التي حصل عليها في الخطوة السابقة أن يصمم نسخة شبه نهائية مقبولة وخالية من الأخطاء. ورغم ذلك، لا يمكن للباحث أن يعرف تماما كيف يمكن أن تبدو الاستبانة في الممارسة الفعلية، وهل المجيبون سوف يجيبون على الاستبانة بالطريقة التي يرغب بها الباحث أم لا. وهناك طريقة واحدة لمعرفة ذلك، وهي توزيع الاستبانة على مجموعة من المجيبين يشبهون العينة المستهدفة في الدراسة. ولهذا الإجراء عدة فوائد من أهمها (Schleef, 2014): (١) التأكد من أن المعلومات التي تشتمل عليها الاستبانة كافية وتفي بالغرض، (٢) التأكد من أن الأسئلة مفهومة وقابلة لأن يجاب عنها كما هو مخطط لها، (٣) التأكد من أن طول الاستبانة مناسب، (٤) التأكد من حماس المجيبين على إتمام الاستبانة، (٥) التأكد من أن البيانات التي ستجمع صادقة وموثوقة ويمكن تحليلها، (٦) معرفة الوقت الذي تستكمل فيه الاستبانة. وبناء على تجريب الاستبانة، يمكن للباحث أن يحذف بعض العناصر أو يقوم بتعديلها أو أن يضيف عناصر جديدة، أو أن يعيد ترتيب عناصر الاستبانة. وهناك أسلوب آخر في تجريب الاستبانة يرى (Wagner, 2015) أنه مفيد جدا، وهو توزيع الاستبانة على عدد من أصدقاء الباحث وزملائه ليقوموا بالإجابة عن أسئلتها، ومن ثم تقديم تغذية راجعة للباحث، حيث يرى أن هذا الأسلوب يزوّد الباحث بمعلومات غنية يمكن أن يوظفها في عملية مراجعة الاستبانة.

تحليل العناصر: تُحلل إجابات المجموعة التجريبية تحليلا إحصائيا لتعديل الاستبانة وإخراجها بالشكل النهائي. والإجراء المقبول هنا يتضمن فحص ثلاثة جوانب من أنماط الإجابات: ١) الإجابات المفقودة، ومدى علاقة ذلك بالإرشادات، ٢) أصناف الإجابات لكل سؤال، مع ضرورة التخلص من العناصر المختارة من قبل الجميع، وتلك التي لم يخترها أي مجيب، وذلك لصعوبة معالجتها إحصائيا، فالإجراءات الإحصائية تتطلب درجة معينة من التفاوت في الإجابات، ٣) الاتساق الداخلي internal consistency للمقاييس المتعددة العناصر multi-item scales. وفعالية المقاييس المتعددة العناصر تتحقق إذا كانت العناصر داخل المقياس تعمل بطريقة متجانسة، أي أنها تقيس المجال المستهدف نفسه. وهذا يعني بالمصطلحات السايكومترية أن كل عنصر في المقياس ينبغي أن يكون بينه وبين العناصر الأخرى ارتباط، وكذلك مع المقياس ككل، وهو ما يسمى الاتساق الداخلي. ويوجد في الحزم الإحصائية مثل (SPSS) إجراء مفيد هو تحليل الثبات reliability analysis، حيث يقدم أسلوبا مباشرا في إقصاء العناصر التي لا تعمل، وفي اختيار أفضل العناصر المناسبة لطول الاستبانة.

- تحليل العناصر النهائي: يقوم الباحثون عادة بعد توزيع الاستبانة بإجراء تحليل نهائي كالتحليل السابق، وذلك للكشف عن أي عناصر لا تعمل بالطريقة المناسبة.

توزيع الاستبانة

على الرغم من أهمية هذه الخطوة في البحوث القائمة على الاستبانة، فهناك إهمال كبير لها من قبل كثير من الباحثين. إن خطوات توزيع الاستبانة على المبحوثين تؤدي دورا مهما في التأثير في جودة الاستجابات المستخلصة. ولعل أكثر الطرق شيوعا في توزيع الاستبانة في بحوث العلوم الاجتماعية سابقا طريقة التوزيع بالبريد، في حين أن البحوث التعليمية تعتمد على التوزيع المباشر. أما في بحوث اللسانيات التطبيقية، تعتبر طريقة التوزيع الجماعي هي أكثر الطرق استعمالا، وذلك بسبب أن غالبية الأبحاث القائمة

على الاستبانة تتضمن متعلمين (أو معلمين) يدرسون في مؤسسات تعليمية، مما يسهل على الباحث توزيعها عليهم وهم في الفصول الدراسية.

ويمكن أيضا استعمال الوسائل التقنية مثل البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي، فهي تمكّن الباحث من الوصول إلى أعداد كبيرة من المبحوثين، كما أنها تسهّل عملية فرز البيانات وتحليلها. وعندما يستعمل الباحث ما يسمى خدمة المسوح المتصلة بالإنترنت web-based survey service (Wagner, 2015)، يستطيع المجيب أن يكمل الاستبانة على نحو مباشر، ويتم إدخال البيانات بطريقة آلية. بالمقابل، هناك بعض المشكلات عند استعمال خدمة المسوح المتصلة بالإنترنت، فالباحث يجب أن يستعمل إجراءات دقيقة في عملية اختيار العينة، وفي متابعة من لم يقم بإكمال الاستبانة من العينة المختارة. كما يجب حماية الاستبانات المتصلة بالإنترنت online questionnaire من خلال استعمال كلمة مرور معينة، بحيث تُعطى للمبحوثين الذين لا يستطيعون استعمالها إلا مرة واحدة، حتى لا يقوم المبحوثون بالعودة إلى الاستبانة مرة أخرى وتعديل إجاباتهم. كما أن الاستبانات المتصلة بالإنترنت عرضة لمسائل الأمان، فالباحث يجب أن يستعمل مواقع آمنة تحمي سرية وخصوصية المبحوثين. كما يجب أن يتأكد الباحث أن من قام بتعبئة الاستبانة جزء من عينة البحث؛ إذ إن إرسال الاستبانات عبر وسائل التواصل الاجتماعي قد يجعلها تصل إلى أفراد ليسوا من عينة البحث، مما يسبب إرباكا للباحث(١).

والواقع أن أفضل طريقة في توزيع الاستبانة هي التوزيع المباشر من قبل الباحث نفسه؛ لأن هذه الطريقة تضمن تعاون المبحوثين وتزيد من حماسهم، كما أنها تتيح للمبحوثين طرح أي أسئلة تتعلق ببنود الاستبانة، بحيث يقوم الباحث بالرد على استفساراتهم. ويشدد (Wagner, 2015) في هذا الصدد على أن توزيع الاستبانة من قبل الباحث نفسه يؤدي إلى معدلات استجابة عالية ونتائج أفضل. بالمقابل، قد تؤدي

---

(١) على سبيل المثال تصلني على الواتساب استبانات يطلب مني تعبئتها رغم أنني لست من المستهدفين في البحث، فلو قمت بتعبئتها وإرسالها للباحث، سيؤدي ذلك إلى خلل في النتائج.

محاولات الباحث توضيح بعض المسائل لأجل الرد على استفسارات المبحوثين إلى إحداث بعض التغيير في معاني بعض العبارات والجمل، مما قد يجعل المبحوثين يفهمون العبارات التي خضعت للتوضيح بشكل يخالف المعنى الرئيس لها عند إعداد الاستبانة.

والسؤال الذي يطرح نفسه: ما السبب الذي يجعل الأفراد يأخذون الإجابة عن الاستبانات مأخذ الجد دون أن يكون هناك فائدة تعود عليهم؟ يُبدي الأطفال عادة حماسا في الاستجابة لمهمة أوكلت إليهم، والأفراد بشكل عام لا يمانعون من التعبير عن آرائهم طالما أنهم يشعرون أن الاستبانة تتعلق بمسألة تخصهم. وهناك عدد من الإستراتيجيات التي تساعد في تحقيق تعاون الأفراد المستهدفين (Dornyei, 2003):

- الإعلان المسبق: يفضل الإعلان عن الاستبانة قبل عدة أيام من توزيعها مع دعوة كل مبحوث إلى المشاركة في تعبئتها، وشرح هدف الاستبانة وطبيعتها، كما أن تضمين عدد من الأسئلة على شكل عينات من الاستبانة قد يساعد في توليد مناخ إيجابي لدى المبحوثين.
- تؤثر التوجهات التي تصدر من المعلمين والآباء وغيرهم ممن يمثلون السلطة تجاه الاستبانة في المبحوثين، فكلما كانت توجهات هؤلاء إيجابية، كانت استجابة المبحوثين إيجابية أيضا؛ ولذا فمن المهم أن يسعى الباحث إلى الحصول على دعم هؤلاء.
- سمعة الرعاة، فإذا كان الباحث يمثل منظمة ذات سمعة جيدة، فإن ذلك سوف ينعكس إيجابا على المبحوثين.
- سلوكيات من يقوم بتوزيع الاستبانة: فكل شيء يخص من يتولى عملية التوزيع سوف يؤثر في مدى تقبل المبحوثين للاستبانة، مثل طريقته في اللبس، وطريقته في تقديم نفسه، ودرجة لطفه وحسن تعامله، فسلوك من يتولى توزيع الاستبانة يجب أن يكون مناسبا لهذه المهمة دون مبالغة.
- توجهات من يتولى توزيع الاستبانة، حيث يجب عليه أن يظهر حماسا واهتماما بموضوع الاستبانة.

- إيصال هدف الاستبانة وأهميتها، ومن هنا ينبغي إعداد المقدمة التي سوف يلقيها من يتولى توزيع الاستبانة بعناية فائقة، بحيث تشتمل على التحية والشكر وهدف الاستبانة وفائدتها المتوقعة وسبب اختيار المستجيبين مع تأكيد السرية وتحديد وقت ملء الاستبانة.

مواطن القوة والضعف في الاستبانة

لعل أكثر سمات الاستبانة أهمية فاعليتها من حيث الوقت والجهد والموارد المالية⁽¹⁾، حيث يستطيع الباحث جمع كمية كبيرة من البيانات في وقت قصير، فالجهد المبذول في إعدادها وتصميمها لا يساوي شيئا أمام حجم المعلومات المستقاة منها. علاوة على ذلك، إذا كانت الاستبانة مصممة بشكل جيد، فإن عملية معالجة البيانات ستكون سريعة ومباشرة عن طريق استعمال البرامج الحاسوبية. كما أن الاستبانة أداة يمكن استعمالها مع مختلف المبحوثين وفي مختلف السياقات والظروف. ولا يمانع المستجيبون عادة من ملء الاستبانات مع ضمان السرية لهم. ونتيجة لذلك، فإن الغالبية العظمى من البحوث في العلوم الاجتماعية والسلوكية تتضمن في مرحلة من مراحلها جمع بيانات باستعمال الاستبانة.

بالمقابل، تعاني الاستبانة من مشكلات متعددة، حيث قد تنتج بيانات غير موثوقة بسبب ضعف تصميم الاستبانات. ويشدد (Gillham, 2000) في هذا الصدد على أن

---

(١) هناك عدد كبير من الاستبانات التي أصبحت معيارية في اللسانيات التطبيقية، فعلى سبيل المثال هناك عدد من المقاييس شائعة الاستعمال في مجال إستراتيجيات تعلم اللغة مثل قائمة إستراتيجيات تعلم اللغة لـ SILL Strategy Inventory of Language Learning (Oxford, 1990)، وقائمة إستراتيجيات استعمال اللغة لـLanguage Strategy Use Inventory (Cohen, Oxford & Chi, 2002). أما في مجال الدافعية والتوجهات فهناك بطارية اختبار التوجهات/ الدافعية لـ/ Attitudes (Gardner, 1985) Motivation Test Battery، ومقياس توجهات تعلم اللغة لـ(Noels, Pelletier, Clement & Vallerand, 2000) Language Learning Orientations Scale. ويجب الحذر من استعمال هذه المقاييس دون قياس صدقها وثباتها ومناسبتها للسياق المستهدف.

الاستبانة هي أكثر أدوات جمع البيانات التي يساء استعمالها. فأسئلة الاستبانة يجب أن تكون بسيطة ومباشرة يستطيع فهمها أي إنسان؛ ولذا فهي غير مناسبة لتقصي الموضوعات البحثية بعمق، بل هي تؤدي إلى بيانات سطحية. ومما يسهم في نقص عمق البيانات المستقاة من الاستبانة أن الوقت المتاح للإجابة عن الأسئلة قصير. وعليه، تقدم الاستبانة وصفا محدودا للظاهرة المدروسة.

ويحدد (Schleef, 2014) عددا من جوانب القصور في الاستبانة تتعلق بالمجيبين عليها:

- قد يعجز المجيب عن قراءة العبارة قراءة صحيحة.
- قد يسيء المجيب فهم العبارة.
- قد يكون المجيب غير قادر أصلا على القراءة والكتابة بشكل مناسب.
- قد يجيب، سواء أكان ذلك بطريقة شعورية أو غير شعورية، بطريقة تعكس ما يظن أنها الإجابة المناسبة لأجل الظهور بمظهر الشخص المثالي.
- قد ينزع المجيب إلى الموافقة على عبارة ما عندما لا يكون متأكدا من الإجابة.
- قد يشعر المجيب بالتعب أثناء ملء الاستبانة مما يدفعه إلى إنهائها بسرعة دون تدقيق.

الملاحظة

الملاحظة observation أداة تستعمل في جمع البيانات اللغوية وشبه اللغوية، وقد وضعناها في هذا المبحث؛ لأن الملاحظة ارتبطت بالدراسات الصفية⁽¹⁾ التي تستهدف البيانات شبه اللغوية أكثر من ارتباطها بالبحوث التي تستهدف البيانات اللغوية. ولعل أكثر الطرق البحثية ارتباطا بالملاحظة الطريقة الإثنوقرافية (انظر مبحث أدوات جمع البيانات المستعملة في البحوث الإثنوقرافية، الفصل الثالث)، رغم أنها تستعمل أيضا مع طريقة دراسة الحالة وطريقة البحث الإجرائي والمنهج المزجي وغير ذلك.

تعريف الملاحظة

الملاحظة هي ملاحظة سلوك المبحوث ملاحظة واعية وفحص هذا السلوك بطريقة مفصلة ودقيقة في سياقات طبيعية (Cowie, 2009). والسياقات الطبيعية تشمل في اللسانيات التطبيقية الفصول الدراسية وغرف المعلمين وقاعات المحاكم، وأي بيئة تستعمل فيها اللغة يمكن ملاحظتها مثل المنازل ثنائية اللغة وأماكن العمل وغير ذلك. ويعرف (Mason, 1996، مذكور في Mackay & Gass, 2005) الملاحظة بأنها طريقة

---

(١) يعتبر مصطلح البحوث الصفية classroom research مصطلحا عاما للبحوث التي يعتبر فيها الصف الدراسي هو سياق البحث، فهو يشير إلى أي دراسة تتقصى التدريس والتعلم في سياقهما. وتعتبر فصول تعليم اللغة الثانية من السياقات البحثية الرئيسة في اللسانيات التطبيقية. ومع أن هناك بعض الخصائص التي تميز البحوث الصفية عن غيرها من البحوث، إلا انها في نفس الوقت تشترك مع بقية أنواع البحوث في كثير من الخصائص، فالبحوث الصفية ليست متمايزة عن بقية أنواع البحوث في كل شيء. وتسعى البحوث الصفية في اللسانيات التطبيقية إلى فهم عملية التعلم في سياقها مع توثيق وتحليل التفاعل الديناميكي بين مختلف العمليات والظروف الصفية التي تسهم في تفاوت النواتج التعلمية (Nunan, 2005). كما تسعى إلى تحديد وظيفة مختلف المشاركين في التفاعل الصفي، وتأثير مختلف طرق التدريس في تعلم اللغة، والعوامل التي تعزز التعلم أو تعوقه، مع فهم كل ذلك فهما عميقا. وقد قسمت (Bailey, 1999) البحوث الصفية إلى ثلاثة أنواع: بحوث صفية شبه طبيعية، وبحوث صفية تجريبية، وبحوث إجرائية (طريقة البحث الإجرائي).

في جمع البيانات تتضمن قيام الباحث بغمس نفسه في سياق البحث، بحيث يلاحظ أبعاد السياق المستهدف وتفاعلاته وأفعاله وأحداثه ملاحظة منتظمة. أما (Gebhard & Oprandy, 1999) فيعرفان الملاحظة بأنها وصف غير تقييمي للأحداث الصفية التي يمكن تحليلها وتفسيرها. وتشدد (Mackey & Gass, 2005) على أن الملاحظة تساعد الباحث في جمع معلومات شاملة عن أنواع اللغة والنشاطات والتفاعلات ومختلف الأحداث. والملاحظة إما أن تركز على مختلف الأحداث الصفية أو تركز على حدث بعينه، كما يمكن أن تركز على المعلم نفسه أو طالب بعينه أو مجموعة من الطلاب أو على خاصية أو ظاهرة معينة مثل الجنس أو العرق، علما بأن الملاحظة ليست عملية سهلة، بل هي عملية شاقة تحتاج إلى شيء من الصبر والجلد والتركيز.

أنواع الملاحظة

تتفاوت الملاحظة حسب وظيفة الملاحِظ، فهناك ملاحظة بالمشاركة participant observation وملاحظة بلا مشاركة nonparticipant observation. فالباحث في النوع الأول يشارك في الأحداث مع تسجيل بعض الملحوظات لما يلاحظه، في حين يكون الباحث في النوع الثاني حاضرا لكنه لا يشارك في الأحداث. كما أن الملاحِظ يمكن أن يتخذ زاوية داخلية أثناء الملاحظة، فيتغلغل داخل السياق ليشاهده من الداخل، كما يمكن أن يتخذ زاوية خارجية فينظر للحدث من الخارج. والواقع أن الملاحظة بالمشاركة تطبق بشكل أكبر في البحوث الإثنوقرافية، في حين تطبق الملاحظة بلا مشاركة بشكل أوسع في البحوث الصفية (Dornyei, 2007). والملاحظة بالمشاركة لا تعني أن الملاحِظ يندمج اندماجا كاملا مع المجموعة الخاضعة للملاحظة، وإنما تعني التفاعل مع أفراد المجموعة أثناء تأديتهم لأعمالهم الروتينية. ورغم ذلك، يحذر (Morse & Richards, 2002) من أن هذا التقسيم فيه تسطيح وتبسيط مبالغ فيه لعملية الملاحظة التي تتضمن المشاهدة والاستماع، فليس هناك في نظرهما ملاحِظا يمكن أن يشارك مشاركة تامة في الحدث، بالمقابل لا يمكن لأي باحث أن ينفذ أي ملاحظة دون أن يشارك في الحدث بطريقة أو بأخرى.

كما تتفاوت الملاحظة وفقا لدرجة التقييد فيها، ففي الملاحظات عالية التقييد يستعمل الباحث استمارات مقسمة إلى خانات مفصلة يقوم بملئها، ويساعد هذا النوع من الملاحظة في البيئات المعقدة لتعلم اللغة واستعمالها مثل المدارس وأماكن العمل في تسهيل تسجيل التفاصيل المتعلقة بمكان وزمان حدوث بعض الظواهر، مما يساعد الباحث في مقارنة السلوكيات بين السياقات. أما في الملاحظة الأقل تقييدا فيمكن أن يعتمد الباحث فيها على الملحوظات الحقلية field notes التي يسجل فيها وصفا مفصلا للظاهرة المستهدفة. فكل ما يحتاجه الملاحِظ هو ورقة وقلم ليسجل فيها ما يستطيع ملاحظته، فالملحوظات الحقلية يمكن أن تمد الباحث بأوصاف مفصلة عن الأشخاص والأماكن والنشاطات والأحداث، علما بأن تدوين الملحوظات الحقيلة مهارة معقدة تحتاج إلى تدريب وخبرة. ويؤكد (Dornyei, 2007) أن الملاحظة المقيدة تصلح للبحوث الكمية، في حين أن الملاحظة غير المقيدة تناسب البحوث الكيفية، علما بأنه يمكن الجمع بينهما في دراسة واحدة وفقا لهدف الدراسة.

وعندما يستعمل الباحث الملاحظة غير المقيدة باستعمال الملحوظات الحقلية، يحذر (Cowie, 2009) من أن ينصب تركيز الباحث منذ البداية على ظاهرة بعينها متجاهلا الظواهر الأخرى؛ لأن ذلك من شأنه أن يحجب عنه مشاهدة بعض الأحداث والسلوكيات المهمة، وعليه يجب على الباحث أن يعطي مشاعره الحدسية وأفكاره الخفية فرصة لأن تظهر من خلال الملاحظة المطولة، بدلا من القفز مباشرة نحو بعض الاستنتاجات التي عادة ما تظهر بعد مضي فترة وجيزة على بدء عملية الملاحظة. والملحوظات الحقلية إما أن تكون تحريرية عن طريق تدوين الملحوظات في ملف أو دفتر مخصص لذلك⁽¹⁾، أو شفهية بأن يستعمل الباحث جهاز تسجيل بحيث يسجل كلامه وهو يصف الدرس أو الحدث المستهدف.

---

(١) يقدم (Cowie, 2009) نموذجا يمكن استعماله في تدوين الملحوظات الحقلية، حيث يقترح تقسيم المذكرة إلى ثلاثة أعمدة، العمود الأول يخصص لتسجيل الوقت والمكان، والعمود الثاني يسجّل فيه الملحوظات نفسها، أما العمود الثالث فيخصص لتسجيل تعليقات الباحث على الملحوظات المسجلة، ويتم ذلك بعد انتهاء الملاحظة.

أما عند استعمال الطريقة المقيدة في الملاحظة، فيمكن أن يستعمل الباحث استمارة ملاحظة جاهزة observation scheme، أو يقوم بتعديلها، فهذا سوف يوفر على الباحث جهدا كبيرا في تصميم استمارة جديدة. واستمارات الملاحظة الجاهزة تعالج قضايا صفية متعددة، وهناك عدد كبير من استمارات الملاحظة في حقل تعليم اللغة الثانية، حيث يشتمل كتاب (Allwright & Bailey, 1991) على سبع استمارات ملاحظة صفية. وتتفاوت هذه الاستمارات كثيرا في تنظيمها وتعقيدها، فبعضها عبارة عن قائمة مبسطة أو جداول خاصة بالسلوكيات، في حين أن بعضها استمارات عالية التعقيد للحكم على معنى أو وظيفة سلوك ما. كما أن استمارة الملاحظة إما أن تكون استمارة عامة تغطي مختلف الظواهر الصفية ذات الصلة بتعليم اللغة الثانية⁽¹⁾، أو أن تكون استمارة خاصة تختص بجانب معين من الدرس اللغوي مثل الأسئلة المتداولة في الدرس، أو التغذية الراجعة المستعملة في الدرس⁽²⁾.. ويجب على الباحث عند اختيار استمارة ملاحظة جاهزة، سواء أكان سوف يستعملها كما هي أم سوف يدخل عليها تعديلات، أن يتأكد من مدى مناسبة الاستمارة، مثلها في ذلك مثل أي أداة لجمع البيانات، لأهداف بحثه. ولتحديد ذلك، ينبغي على الباحث أن يقرر ما إذا كانت الاستمارة ذات توجه واضح ذي صلة

---

(١) من أشهر استمارات الملاحظة العامة استمارة التوجه التواصلي في تدريس اللغة Communication Orientation of Language Teaching (COLT) (Spada & Frohlich, 1985)، وقد صممت هذه الاستمارة باعتبارها جزءا من دراسة واسعة النطاق حول الكفاية التواصلية في معهد أونتاريو للدراسات التعليمية. والاستمارة مقسمة إلى قسمين، القسم الأول يركز على الأحداث الصفية ويتطلب ترميز الأحداث بشكل مباشر في فواصل زمنية مدتها دقيقة واحدة باستعمال شبكة مفصلة تشتمل على ٤٨ عمودا، وهي تتعلق بجوانب مختلفة من النشاطات الصفية وتنظيم الطلاب والمحتوى والمواد التعليمية. أما القسم الثاني فيشتمل على ٣٠ فئة، حيث يجب على الملاحِظ تحليل الخصائص التواصلية لكل نشاط بعد انتهاء الملاحظة بالاعتماد على التسجيلات الصوتية. وهناك نسخة مترجمة للغة العربية لهذه الاستمارة في كتاب (مكاي، ٢٠١١).

(٢) من استمارات الملاحظة الخاصة استمارة التوجه التحفيزي في تدريس اللغة Motivation Orientation in Language Teaching (MOLT) (Guilloteau & Dornyei, 2008)، وهي مصممة بنفس طريقة استمارة COLT، لكنها تركز على ممارسات المعلم التحفيزية وسلوكيات الطلاب ذات الصلة بالدافعية في فصول تعليم اللغة.

بأسئلة دراسته. فعلى سبيل المثال، لو كانت استمارة الملاحظة تستهدف الحوارات التي تحدث بين المعلم والطالب، في حين كان هدف الباحث دراسة كيفية تفاعل الطلاب فيما بينهم، فإن الاستمارة لن تكون مناسبة، ما لم يُدخل عليها الباحث بعض التعديلات.

من ناحية أخرى، استمارات الملاحظة الصفية إما أن تشتمل على فئات يسهل استنباطها low-inference category مثل أن يكتب المعلم على السبورة أو أن يطرح المعلم سؤالا أو أن يرفع الطالب يده، أو فئات يصعب استنباطها high-inference category، حيث لابد أن يصدر الملاحِظ حكما كأن يحدد وظيفة أو معنى سلوك ما. وتشتمل استمارة (Nunan, ١٩٨٩) على فئات من النوع الأول (تشتمل على ١٣ سلوكا، منها المعلم يطرح سؤالا، والطالب يجيب على سؤال، والطالب يتحدث مع زميله، والمعلم يقدم تعليمات، والمعلم يشرح مسألة نحوية، والمعلم يشرح معنى مفردة)(١). أما استمارة (Ullman & Geva, 1985) فتشتمل على كلا النوعين، فهي مقسمة إلى قسمين: الأول عبارة عن قائمة لوصف النشاطات الصفية

---

(١) استمارة الملاحظة الصفية لـ(Nunan, 1989):

	عدد النقاط	المجموع
١. المعلم يسأل سؤالا استعراضيا (يعرف المعلم إجابته)		
٢. المعلم يسأل سؤالا أصيلا (لا يعرف إجابته بالضبط)		
٣. يشرح المعلم قاعدة نحوية		
٤. يشرح المعلم معنى كلمة.		
٥. يشرح المعلم مسألة وظيفية.		
٦. يشرح المعلم نقطة تتعلق بمحتوى الدرس.		
٧. يقدم المعلم تعليمات وإرشادات.		
٨. المعلم يشجع طالبا ما.		
٩. المعلم ينتقد طالبا ما.		
١٠. الطالب يطرح سؤالا.		
١١. الطالب يجيب على سؤال.		
١٢. الطالب يتحدث مع زميله.		
١٣. لحظة صمت أو تشويش.		

الحية (مثل التدريبات والحوارات والتواصل الحر)، والمحتوى اللغوي (مثل الأصوات والمفردات والجمل)، والمهارات الأربع، والسلوك التدريسي (مثل السرديات والشروحات والمقارنات)، في حين يشتمل القسم الثاني من الاستمارة على مقياس خماسي (منخفض جدا، منخفض، متوسط، مرتفع، مرتفع جدا) يقوم الملاحِظ بتعبئته.

ومن المسائل المهمة أيضا في استمارات الملاحظة أيضا مسألة حساب تكرار الظاهرة وتوزعها في الحدث، فالباحث قد يهدف إلى حساب عدد المرات التي تستخدم فيها التغذية الراجعة الصريحة مثلا، وبهذه الطريقة يستطيع الباحث الحصول على وصف دقيق للمجموع الكلي لتكرار الظاهرة. أما عندما يريد قياس توزعها، فهو بحاجة إلى معرفة اللحظات التي تستعمل فيها التغذية الراجعة الصريحة، أي توزيعها في الدرس، فيقوم بتسجيل الظاهرة في أوقات محددة، غالبا كل ٣٠ ثانية أو كل دقيقة، وبهذه الطريقة يتمكن من أخذ صورة عن التسلسل الزمني لاسترسال الدرس (Dornyei, ٢٠٠٧). وبذلك تساعد استمارات الملاحظة الصفية في فهم كيفية تشكل فصول تعليم اللغة الثانية إذا أتقن تصميمها واستعمالها.

بالمقابل، هناك من ينتقد استعمال الاستمارات الجاهزة ذات الفئات المحددة مسبقا؛ لأنها تحد وتقيد تصورات الباحث ومداركه، أي أنها تخلق نفقا ضيقا يجعل الباحث ينظر للظواهر الصفية من خلاله بشكل يتطابق مع الفئات الموجودة في استمارة الملاحظة؛ ومن ثم قد يفشل في ملاحظة أي خصائص مهمة أخرى (Mackey & Gass, 2005). إن استمارات الملاحظة الجاهزة قد تؤدي إلى تخفيض البيانات، بحيث يتم فقدان بعض الأنماط والتفاصيل المهمة. ويمكن تصميم استمارة ملاحظة مكونة من جزأين الأول مقيد بخانات محددة مسبقا والثاني غير مقيد يستطيع الباحث أن يسجل فيه أي أحداث لم تضمن في الجزء الأول، وبهذا يجمع بين الأمرين.

من ناحية أخرى، يقوم بعض الباحثين باللجوء إلى التسجيل، أي تسجيل ما يسعى إلى ملاحظته باستعمال أجهزة التسجيل الصوتي (Mackey & Gass, 2005). ومن المهم أن نتذكر أن أجهزة التسجيل الصوتي تتفاوت في جودتها؛ ولذا يفضل استعمال أكثر من جهاز لالتقاط أكبر قدر ممكن من البيانات، كما أن هذا الإجراء يعوض أي تعطل في بعض الأجهزة الذي قد يحدث دون علم الباحث. ويفضل استعمال أجهزة التسجيل الرقمية، خاصة أنها أصبحت متوفرة أكثر من ذي قبل، فهي عالية الجودة ويمكن تحويلها إلى ملفات رقمية، والتعامل مع الملفات الرقمية أكثر سهولة من التعامل مع الملفات العادية. ويجب على الباحث عند استعمال أجهزة التسجيل الصوتي أن يفكر مليا في طريقة استعمال لاقطات الصوت (المايكروفون)، فإذا كان المبحوث يستطيع أن يتحدث مباشرة إلى جهاز التسجيل، يكتفى بلاقط الصوت المدمج في الجهاز. أما إذا كان الباحث يستهدف المجموعات الصغيرة أو الزوجية أو عددا من الأفراد داخل الصف، فيجب استعمال لاقط الصوت الخارجي وهو اللاقط المتدلي، فهو يساعد في التمييز بين المتحدثين في التسجيل. ويمكن أيضا استعمال اللاقط الصوتي ذي الذراع، فهو قادر على التقاط كلام عدة مشاركين. وعليه، فإن اختيار نوع لاقط الصوت يعتمد على طبيعة البحث، فإذا كان الهدف تسجيل النشاطات الصفية الجماعية، ينبغي استعمال أكثر لاقطات الصوت حساسية وقدرة على التقاط الأصوات. بالمقابل، إذا كان البحث يتطلب تسجيل مجموعات بعينها، فإن استعمال لاقط صوت شديد الحساسية قد يلتقط كلام المجموعة المستهدفة وما يجاورها من مجموعات، مما يجعل من الصعب استنساخ نقاشات المجموعة المستهدفة. ويمكن أيضا وضع جهاز التسجيل الصوتي قريبا من المعلم مع توزيع لاقطات الصوت في مواقع مختلفة في الصف لالتقاط أصوات الطلاب، كما يمكن، إذا كان ذلك ممكنا، تحريك الكراسي والطاولات إذا كان عدد لاقطات الصوت محدودا، بحيث يتم تجميع الكراسي والطاولات بالقرب من لاقطات الصوت(١).

---

(١) إذا كان المبحوثون أطفالا، فإن أجهزة التسجيل قد تسترعي انتباههم فتكون عرضة للعبث بها، ويمكن الاستعانة ببعض الزملاء أو المتطوعين لحماية الأجهزة من العبث بها، رغم أن هذا الإجراء

إضافة إلى ذلك، يمكن أن يستعمل الباحث التصوير المرئي video recording إذا كان هدف البحث يتطلب على سبيل المثال التواصل غير اللفظي، حتى وإن كان المطلوب فقط التسجيل الصوتي، فقد يكون من المفيد دعم الصوت بالصورة للمساعدة في عملية الاستنساخ(١). وقد يكون ضروريا في بعض الحالات استعمال أكثر من كاميرا لتصوير أكبر قدر ممكن من تفاعلات الطلاب. أما إذا كان هناك كاميرا واحدة، فيجب التفكير جيدا في موقعها؛ إذ يجب أن توضع في مكان مميز مثل زاوية الغرفة حتى تتمكن من تصوير المعلم وأكبر عدد ممكن من الطلاب(٢). ويمكن استعمال التسجيل المرئي بمعزل عن التسجيل الصوتي، فهناك إيجابيات كثيرة لهذه الطريقة، فهي تساعد في الكشف عن بعض الوقائع المبهمة للحياة الصفية، رغم أن هناك مشكلات عملية تتعلق بالمكان المناسب لوضع الكاميرا والمواضع التي قد لا تتمكن الكاميرا من تصويرها في الصف(٣)، إلى

قد يسبب شيئا من التشويش. وهناك حل آخر وهو أن يضع الباحث المعدات في الصف قبل إجراء الدراسة بأسابيع حتى يعتاد الأطفال على وجودها.

(١) يعتبر التسجيل المرئي من أكثر العوامل التي تتسبب في تشتيت انتباه المبحوثين خاصة الطلاب، وتؤكد (Duff, 2008) أنه يصعب على الطلاب التكيف مع الكاميرات الموضوعة في الصف حتى بعد مضي أسابيع على وجودها، حيث تشير إلى أن المعلمة في إحدى الدراسات التي قامت بها طلبت منها إيقاف التسجيل بعد مرور عدة أسابيع على وجودها في الصف، بسبب أنها تشتت انتباه الطالبات في الصف وتجعلهن يتبادلن الأحاديث ولا ينفذن المهمات المطلوبة.

(٢) قد يكون هناك في بعض الحالات طلاب لم يوافقوا على المشاركة في الدراسة، فهنا لابد من وضع بعض الترتيبات لجعل هؤلاء الطلاب خلف كاميرات التصوير، وبعيدين عن لاقطات الصوت. بالمقابل، ليس من العدل أن يحرم الطلاب الذين يجلسون بعيدا عن مجال الكاميرا من المشاركة في النشاطات التعلمية أو أن يتعرضوا للتهميش بطريقة أو بأخرى، ولهذا السبب يجب احترام حقوق الطلاب الذي لم يشاركوا في البحث، فالمسألة هنا لا تتعلق بقضية إخفاء هؤلاء الطلاب، وإنما تتعلق بقضية حرمانهم من المشاركة (انظر مبحث أخلاقيات البحث العلمي، الفصل الأول).

(٣) عندما تكون الكاميرا موجهة للمعلم لأنه هو المستهدف، يتسبب ذلك في عدم رؤية بقية الفصل، خاصة ردود أفعال الطلاب وسلوكهم اللغوي غير اللفظي وتحركاتهم المرتبطة بأدوارهم، إلى جانب الشكل العام للصف (ترتيب الطاولات والكراسي)؛ ولذا فمن المهم أن يحدد الباحث بدقة نوع المعلومات المطلوبة في بحثه قبل أن يحدد موضع الكاميرا. وترى (Duff, 2008) أن أفضل مكان توضع فيه الكاميرا زاوية الغرفة بجانب النافذة لتجنب ارتداد الضوء الخارجي. كما تؤكد أن الملاحظة في

جانب الإشكالات المتعلقة باستعمال الكاميرات المتحركة (Zuengler, Ford & Fassnacht, 1998، مذكور في Dornyei, 2007).

مواطن القوة والضعف في الملاحظة

للملاحظة فوائد كثيرة في جمع بيانات معمقة حول كثير من الظواهر اللغوية، مثل نوع اللغة المستعملة، والنشاطات الصفية، والتفاعل الصفي، وطرق التدريس. ولعل أحد أهم إيجابياتها قدرتها على تزويد الباحث بكمية ضخمة من البيانات، التي تساعد الباحث مع مرور الوقت وتكرار الملاحظة من تكوين صورة عميقة للظاهرة المستهدفة وسياقها، فهي تساعد الباحث في فهم السياقات المادية والاجتماعية والثقافية واللغوية التي يتم فيها استعمال اللغة أو تعلمها. كما أنها تزودنا بدليل مباشر على ما يحدث في الحقل (الفصول الدراسية مثلا)، دون الحاجة إلى الاعتماد على ما يتلفظ به المبحوث. وعليه، فهي قادرة على تزويد الباحث بصورة موضوعية للأحداث بدلا من الاعتماد على أدوات التلفظ الذاتي. علاوة على ذلك، فإن استعمال استمارات الملاحظة المقننة يجعل منها أكثر ثباتا وقدرة على الوصول إلى نتائج قابلة للمقارنة بين مختلف السياقات. كما أن هذه الاستمارات تجعل مهمة توثيق الحياة الصفية وما فيها من تعقيدات ممكنة، وتساعد في جعل هذه العملية منتظمة، إضافة إلى سهولة تحليل البيانات المستقاة منها إحصائيا (Dornyei, 2007). علاوة على ذلك، يشدد (Cowie, 2009) على فاعلية الملاحظة في تقصي السياقات الطبيعية، فبما أن المعلمين والطلاب يتصرفون في الفصول الدراسية

الدراسات الإثنوقرافية التي تمتد فترات طويلة، يقوم الباحث في البداية بإجراء ملاحظات عامة تشمل الحقل المستهدف ككل، ثم يبدأ بعد ذلك بتضييق دائرة الملاحظة شيئا فشيئا حتى يكون التركيز منصبا على الحالات المستهدفة. أما استعمال أكثر من كاميرا في الصف، فترى Duff عدم مناسبة ذلك بسبب صعوبة تشغيلها سويا وصعوبة أيضا التعامل مع البيانات فيما بعد، إلى جانب ما تسببه من تشويش وإرباك للطلاب. لكنها بالمقابل تؤكد إمكانية استعمال أكثر من كاميرا في البحوث المعملية، كأن يكون المبحوث يعمل على جهاز حاسوب، حيث يمكن تسليط كاميرا على شاشة الحاسوب وتسليط كاميرا أخرى على المبحوث نفسه ولوحة المفاتيح.

بطريقة روتينية ولديهم قيم وقناعات ثابتة حول ما يجري حولهم، فالملاحظة تساعد في الكشف عن هذه الجوانب الروتينية الثابتة في العملية التعليمية، ثم تساعد في تفسير ما يحدث فعليا وليس وفقا لما يتمناه المرء أو يعتقد بحدوثه.

بالمقابل، من سلبياتها التأثير المحتمل لها في سلوك المبحوثين، وهناك ظاهرتان بهذا الخصوص، الأولى ظاهرة مفارقة الملاحظة، فوجود الملاحِظ قد يؤثر في سلوك المبحوثين إلى درجة أن ما يتم ملاحظته لا يمثل السلوك الطبيعي، مما يؤثر سلبا في صدق الدراسة (انظر مبحث البيانات اللغوية شبه الطبيعية، هذا الفصل). وتحدث هذه الظاهرة كثيرا في الفصول الدراسية، فوجود الملاحِظ قد يؤثر في أداء المعلم والطلاب أيضا؛ إذ قد يتصرفون بطريقة تختلف عن الطريقة التي يتصرفون بها في الظروف العادية. والثانية أثر هوثورن، حيث قد يتحسن أداء الملاحَظ بسبب خضوعه للملاحظة (انظر مبحث أخلاقيات البحث العلمي، الفصل الأول). ولتخفيف آثار هاتين الظاهرتين، يمكن أن يقوم الباحث ببعض الإستراتيجيات (Mackey & Gass, 2007). فإذا كان هدف الدراسة على سبيل المثال ملاحظة استعمال اللغة الثانية من قبل المهاجرين في أماكن عملهم، يمكن أن يتخذ الباحث مكانا مناسبا في خلفية مكان العمل، بحيث يعتاد المشاركون على وجوده. ويمكن أيضا أن يحضر الباحث إلى سياق البحث (الفصل الدراسي مثلا) عدة مرات قبل بدء الدراسة الفعلي، بحيث يعتاد عليه المبحوثون، ومن ثم يبدأ حصص الملاحظة الفعلية⁽¹⁾.

---

(١) يجب على الملاحِظ الحصول على إذن بالملاحظة من قبل الشخص المسؤول في وقت مبكر. ولهذا الإجراء فوائد كثيرة، ففي الملاحظة الصفية على سبيل المثال التبكير في الاتفاق مع معلم الصف على الملاحظة يقلل من آثار الملاحظة على تحضير الدرس وتنفيذه. ولا يكفي أن يحصل الباحث على موافقة المدرسة، بل لابد من الحصول على موافقة المعلم نفسه مع مناقشته في ترتيبات تنفيذ الملاحظة. ويمكن أيضا مناقشة المعلم في بعض المسائل مثل الوقت المفضل لوصول الباحث إلى الصف، والمكان الذي يجلس فيه الباحث في الصف. وقد ينصح المعلم الباحث أن يبدأ في حضور الحصص مع الطلاب قبل بداية البحث بعدة أيام حتى يعتاد الطلاب على وجود الباحث، فلا ينشغلون بوجوده وهو يدون ملحوظاته أو وهو يتعامل مع أجهزة التسجيل. وتتفاوت الفصول

من ناحية أخرى، من عيوب الملاحظة أيضا أنها قادرة على الكشف عن الظواهر المشاهدة فقط، مع أن كثيرا من الظواهر المستهدفة في بحوث اللسانيات التطبيقية ظواهر ذهنية غير قابلة للملاحظة (Dornyei, ٢٠٠٧). كما أن الملاحظة وحدها قد لا تكون كافية للاستدلال على كثير من الظواهر التي تدرس في بحوث اللسانيات التطبيقية، فعلى سبيل المثال لو أراد أحد الباحثين دراسة قناعات معلمي اللغة واعتمد فقط على الملاحظة قد يخرج باستنباطات غير دقيقة، فأحد المعلمين مثلا قد يقوم بتصحيح أخطاء الطلاب الشفهية بشكل منتظم، لكن بدون سؤال المعلم عن ذلك فإن أي نتيجة مستخلصة من هذا السلوك عن القناعات ستكون عبارة عن نتيجة تخمينية. كما أن البيانات المستقاة من الملاحظة لا تمثل إلا مقاطع من الصورة الكلية، بل تعتبر أحيانا تسطيحا لبعض الظواهر بالغة التعقيد، فالباحث قد تفوته، عند تركيزه على الفئات المستهدفة بالملاحظة، خصائص مهمة جدا؛ ولذا فالاستنتاجات المبينة عليها عادة ما تكون مؤقتة؛ ولذا من الأفضل التعامل معها على أنها مؤشرات لا على أنها نتائج قاطعة(١).

الدراسية في تعودها على الملاحظة، فبعض الفصول اعتاد أفرادها على حضور المفتشين والموجهين؛ ولذا قد لا يحتاج المعلم ولا الباحث أن يشرح للطلاب شيئا عن الملاحظة في هذه الحالة. وقد لا يكون لدى الطلاب في حالات أخرى أي خبرات سابقة، وهنا لابد من تقديم الباحث للطلاب والتعريف بهدف البحث.

(١) يجب على الباحث في الملاحظة الصفية أن يتعاون مع معلم الصف إلى أقصى درجة، فإذا كانت الدراسة تتضمن تكرار الملاحظة، قد يكون من المناسب أن يقوم الباحث بسؤال المعلم بعد الملاحظة الأولى أو الثانية عن أي شيء يرى أنه يجب فعله في الملاحظة القادمة. كما يجب أن يبتعد الباحث عن النقد أو التقييم. ويمكن أيضا أن يقوم الباحث بإخبار المعلم بنتائج البحث ومحتوى الملحوظات التي دوّنت. وكلما كانت عملية الملاحظة شفافة وتفاعلية مع المعلم، أصبحت علاقة الباحث بالمعلم علاقة وطيدة تتسم بالثقة. أما إذا كان المعلم هو المبحوث فالأفضل تأجيل كل ذلك إلى ما بعد انتهاء الدراسة. ويجب على الباحث ألا ينسى بعد نهاية الدراسة أن يشكر المعلم والطلاب وجميع من ساهم في تنفيذ الدراسة.

كراسة المحصول التعلمي

تستعمل كراسة المحصول التعلمي uptake sheet لتقصي رؤى المبحوث (المتعلم) تجاه الأحداث الصفية. ويعتبر (Allwright, 1984) أول من استعملها أداة لجمع البيانات المتعلقة بتصورات المتعلمين تجاه ما تعلموه في فصول تعليم اللغة، حيث قام بتوثيق ما يتلفظ به المتعلمون نحو جميع الفرص التعلمية التي أتيحت لهم في الدرس. وتوزع هذه الكراسات في بداية الدرس، حيث يُطلب من المتعلم تدوين ما يلاحظه من أحداث ذات صلة بأهداف الدراسة. ويمكن للباحث أن يستعمل هذه الكراسات ليقارن بين ما لاحظه هو بنفسه وما لاحظه المبحوث. ومن الأمثلة على كراسة المحصول التعلمي النموذج الآتي الذي اقترحته (Mackey & Gass, 2005)، حيث يقوم المبحوث بتعبئة النموذج أثناء الدرس.

	من تفوه بها؟				هل هو جديد عليك		
ما الشيء الذي لاحظته؟	المعلم	زميل	أنا	الكتاب	نعم جديد	سبق أن سمعت به	أعرفه من قبل
النطق • •							
المفردات • •							
القواعد • •							

اختيار أداة جمع البيانات

هناك عدد من المسائل المتعلقة باختيار أداة جمع البيانات المناسبة للبحث:

أولا: يعتمد اختيار أي أداة من أدوات جمع البيانات بالدرجة الأولى على هدف البحث وأسئلته إلى جانب الإطار النظري للدراسة (Gass & Mackey, 2007)، فموضوع البحث وأسئلته هي التي تحدد الأداة، فهناك أسئلة تتطلب جمع بيانات طبيعية (شبه طبيعية) تتمثل في جمع كلام المبحوث التلقائي، وهناك أسئلة تستدعي استنطاق المبحوث. فعلى سبيل المثال، لو كان هدف البحث هو التحقق من فاعلية التحوير والنقاش في تعلم جملة الصلة في اللغة العربية لغة ثانية من قبل الناطقين باللغة الإنجليزية، وقُسم المبحوثون إلى مجموعتين، الأولى تتعرض لتغذية راجعة على شكل تحوير، والثانية تتعرض لتغذية راجعة على شكل نقاش، ومن ثم طُلب من كل مبحوث تنفيذ مهمة عبارة عن وصف صورة، بحيث يتلقى تغذية راجعة من قبل ناطق أصلي باللغة العربية، تكون على شكل تحوير للمجموعة الأولى وعلى شكل نقاش للمجموعة الثانية، ثم خضع المبحوثون بعد الانتهاء من هذه المهمة إلى اختبار بعدي في جملة الصلة. ولو أظهرت نتيجة الاختبار البعدي عدم وجود فروق بين المجموعتين، فقد يكتشف الباحث بعد التدقيق في السجلات المستنسخة أن مرد هذه النتيجة هو خلو الأمثلة من جملة الصلة. لقد كان على الباحث أن يتأكد من خلال الدراسة التجريبية أن الأداة المختارة (مهمة وصف صورة) سوف تنتج البيانات اللازمة (أمثلة تشتمل على جملة الصلة). ولتوضيح هذه المسألة أكثر نضرب مثالا آخر، لو أراد أحد الباحثين إجراء دراسة حول المشكلات التداولية التي يواجهها الطلاب العرب في الجامعات الأمريكية عند تفاعلهم مع أساتذتهم، فقام بملاحظة التفاعلات اللغوية التي تجمع الطلاب بأساتذتهم لعدة أسابيع، لكنه لم يتمكن بعد مضي هذه الفترة من الحصول على البيانات التي يستهدفها. ويمكننا أن نعزو ذلك إلى سببين: الأول أن موضوع الدراسة واسع ويحتاج إلى شيء من التضييق، فالوظائف التداولية متعددة مثل الشكايا والدعوات

والاعتذار والطلب، أما الثاني فيتمثل في أداة البحث، فملاحظة التفاعل اللغوي ليست الأداة المناسبة؛ إذ إن انتظار الباحث أن يقع الحدث اللغوي المستهدف يعتمد على الحظ؛ ولذا ينبغي للباحث أن يصنع السياق ليساعد في وقوع الحدث المستهدف، ويمكن تحقيق ذلك من خلال أداة تتمة الخطاب أو تمثيل الدور.

ثانيا: يجب تطبيق أداة جمع البيانات التي اختيرت بالطريقة المناسبة؛ لأن أي خطأ أو زلل في تطبيق الأداة لن يؤدي إلى الحصول على البيانات المستهدفة بالبحث. فعلى سبيل المثال، لو كان هدف الباحث تحديد مستوى الناطقين بالإسبانية والناطقين باليابانية في المعارف المتعلقة بالجمل المركبة في اللغة الإنجليزية، وكانت الأداة هي المحاكاة المستنبطة، حيث يستمع المبحوثون إلى بعض الجمل ويقومون بترديدها، علما بأن المجموعتين متكافئتان وفقا لنتائج اختبار أجري لهما في تحديد المستوى اللغوي، فقد يتبين للباحث بعد التدقيق في اختبار تحديد المستوى الذي اعتمد عليه الباحث في الحكم على تكافؤ المجموعتين أن هذا الاختبار يشتمل على قسمين فقط أحدهما للقواعد والآخر للمفردات، علما بأن المحاكاة المستنطقة (أداة الدراسة) تتضمن قياس الاستماع، ومن هنا لا يمكن للباحث أن يضمن تكافؤ المجموعتين في الاستماع الذي يعتبر مكونا أساسيا في أداة جمع البيانات المستعملة في الدراسة.

ثالثا: يعتمد اختيار أداة جمع البيانات على عينة البحث؛ إذ يجب أن تكون مناسبة للمبحوث من مختلف النواحي، فهناك أدوات تناسب الكبار ولا تناسب الصغار، وهناك أدوات تناسب الناطق الأصلي لكنها لا تناسب متعلم اللغة الثانية. فعلى سبيل المثال، يذكر (Briggs, 1986) المشكلات التي واجهها في دراسته الإثنوقرافية مع عدد من الناطقين بالإسبانية من المكسيكيين المقيمين في نيو مكسيكو، إلى درجة أنه وجد صعوبة في التعامل مع البيانات التي قام بجمعها. ويعلل ذلك بأن العادات اللغوية الاجتماعية عند مبحوثيه تخالف أعراف المقابلة البحثية، فالمقابلة قد لا تكون مناسبة في بعض الثقافات. وبناء على ذلك، فكما أن الباحثين يتفاوتون في قدراتهم في إجراء المقابلة، ينطبق نفس

الشيء على المبحوثين. من ناحية أخرى، قد تكون المقابلة أداة مناسبة إذا كان الباحث والمبحوث من نفس الجنس (ذكور مثلا) ويتحدثان نفس اللغة ويتشاطران نفس الثقافة وينتميان إلى نفس الطبقة الاجتماعية (طلاب دراسات عليا مثلا)(١).

رابعا: يمكن للباحث أن يُجري بعض التعديلات في أداة بعينها حتى تحقق أهداف دراسته، فقد يحتاج الباحث في بعض الحالات أن يُغيّر في بعض مكونات أداة بعينها أو في طريقة تطبيقها حتى يتمكن من جمع البيانات المستهدفة. كما يمكن أيضا أن

---

(١) قد يضطر الباحث إلى تغيير أداة جمع البيانات أثناء سير الدراسة، فعلى سبيل المثال أُضطر (Hedgcock & Lee, 2017) إلى استبدال المقابلة الجماعية بالمقابلة الفردية في دراستهما، التي كان هدفها تقصي عملية التكيف اللغوي/الاجتماعي واكتساب المهنية في مجال تعليم اللغة لدى عدد من معلمي اللغة الملتحقين ببرنامج لتدريب المعلمين أثناء وقبل الخدمة، حيث كان تركيز الباحثين منصبا على تكيّف عينة الدراسة مع الممارسات ونظام القيم المرتبط بتعليم اللغة، خصوصا اكتساب المعارف المرتبطة بالأفنون اللغوي، معتمدين في ذلك على أداتين، استبانة ومقابلة شبه مقيدة. وبما أن الباحثين كانا من ضمن الهيئة التدريسية في البرنامج المستهدف، فقد تبين للباحثين من خلال إجابات المبحوثين في الاستبانة والمقابلة اعتقاد المبحوثين أن الباحثين يهدفان إلى تقييم البرنامج، كما أن علاقة الباحثين بالمبحوثين كان لها تأثير في إجابات المبحوثين، خاصة أنها تتعلق بهويات المبحوثين، وخصوصا أيضا أن الدراسة أجريت في سياق مؤسسي صغير، تتسم العلاقات الاجتماعية فيه بالقوة والمتانة. ونتيجة لذلك، قرر الباحثان استعمال المقابلة الجماعية بدلا من المقابلة الفردية، وذلك على افتراض أن المقابلة الجماعية قد تساعد أكثر في الحصول على كمية أكبر من المعلومات التفصيلية المتعلقة بكيفية فهم المبحوثين للمفاهيم المستهدفة في الدراسة (وهي الممارسات التأملية، والمعارف المتعلقة بالأفنون والوعي بها، والتدريس الموجه بالأفنون). فالمقابلة الجماعية تسمح بتوليد كمية ضخمة من البيانات في وقت قصير، كما أنها تساعد في استنطاق المبحوثين بأفكارهم وقناعاتهم الشخصية في بيئة آمنة (انظر مبحث المقابلة الجماعية، هذا الفصل). ولزيادة فرص مشاركة المبحوثين، قام الباحثان بجدولة المقابلات الجماعية في فترة المساء مع دعوة المبحوثين إلى وجبة خفيفة. ونظرا للقيود المؤسساتية والاجتماعية التي أحاطت بالدراسة، فالباحثان لم يشاركا في هذه المقابلات، حيث قاما بعد الوجبة بتقسيم المبحوثين إلى مجموعات، مع تكليف أحد المبحوثين بمهمة استعمال دليل النقاش الذي أعده الباحثان وتسجيل المقابلة. وقد أكد الباحثان نجاح قرارهما بتغيير أداة الدراسة، حيث تمكّنا من الحصول على ٨ نقاشات جماعية تتراوح طولها من ٣٠ إلى ٤٥ دقيقة، كما تبين أن المقابلة الجماعية خلقت بيئة مخففة الضغوط، إن لم تكن استرخائية، شجعت المبحوثين على التعبير عن أنفسهم بحرية تامة.

يجمع الباحث أداتين ويجعلهما أداة واحدة إذا كان ذلك يحقق أهداف دراسته. فالباحث يستطيع أن يستعمل أدوات جمع البيانات التي استعرضناها في هذا الفصل، وغيرها من الأدوات الأخرى التي تستعمل في بحوث اللسانيات التطبيقية بطرق ابتكارية تحقق الهدف من استعمالها، شريطة أن يتم ذلك بطريقة علمية منتظمة مسوّغة.

خامسا: يستطيع الباحث أن يجمع بين أكثر من أداة في الدراسة الواحدة (انظر مبحث التصميم الثلاثي، الفصل الثالث). وقد يكتفي الباحث بجمع بيانات لغوية فقط وفقا لهدف دراسته، أو يكتفي بجمع بيانات شبه لغوية وفقا أيضا لهدف دراسته. ويستطيع الباحث في دراسة واحدة أن يجمع بين البيانات اللغوية وشبه اللغوية، فعلى سبيل المثال قامت (Lam, 2000) بإجراء دراسة حالة على مراهق صيني يدرس في مدرسة أمريكية تضم طلابا من أصول صينية، لأجل تقصي استعمال المبحوث اللغوي على الإنترنت، حيث قامت Lam بجمع بيانات لغوية من خلال فحص مراسلات المبحوث في غرفة chat وعلى البريد الإلكتروني مع مجموعة من زملائه (صينيين ويابانيين) في المدرسة، إلى جانب محتوى موقع إلكتروني قام المبحوث بإنشائه للتواصل مع رواد موسيقى pop اليابانية، بالمقابل قامت Lam بجمع بيانات شبه لغوية من خلال إجراء مقابلات مع المبحوث وملاحظة نشاطاته الحاسوبية. ومن الأمثلة على الجمع بين البيانات اللغوية وشبه اللغوية الدراسة التي قامت بها (Leki, 1995) التي كان هدفها تقصي التحديات المتعلقة بالكتابة التي يواجهها خمسة طلاب أجانب يدرسون في جامعة أمريكية، حيث قامت الباحثة بجمع بيانات لغوية عبارة عن كتابات الطلاب في دراستهم الجامعية، وبيانات شبه لغوية تمثلت في مقابلات أسبوعية مع الطلاب، وصحف يتحدث فيها المبحوثون عن خبراتهم الأكاديمية، ومقابلات مع بعض المعلمين الذين يقومون بتدريس هؤلاء الطلاب. من ناحية أخرى، يستطيع الباحث، عندما تكون البيانات المستهدفة في دراسته بيانات لغوية، أن يجمع بين أكثر من نوع من أنواع البيانات اللغوية، فيجمع بيانات لغوية طبيعية وشبه طبيعية، أو يجمع بيانات مقيدة وغير مقيدة، كأن يجري مقابلات لغوية مع المبحوث ويُخضع المبحوث لاختبار الصحة النحوية، أو يقوم بتسجيل أحاديث

طبيعية للمبحوث مع تكليف المبحوث بأداء مهمة تتمة الخطاب أو تمثيل الدور. فعلى سبيل المثال، قام (Schecter & Bayley, 2002) في دراستهما التي كان هدفها تقصي القدرة اللغوية لأربع عائلات مكسيكية مقيمة في الولايات المتحدة، بجمع عدة أنواع من البيانات اللغوية المقيدة وغير المقيدة، حيث قام الباحثان بجمع بيانات لغوية طبيعية تمثلت في فحص عينات من كتابات الأطفال باللغتين الإنجليزية والإسبانية، وبيانات لغوية شبه طبيعية تمثلت في تسجيل ٢٥ ساعة من التفاعلات العائلية أثناء زيارة أحد الباحثين للعائلة في أوقات مختلفة، إلى جانب إجراء مقابلات لغوية مع الوالدين وبعض الأطفال. أما البيانات اللغوية المقيدة فقد كانت عبارة عن إنتاج تلقيني على شكل سرد مستنطق، حيث طلب الباحثان من الأطفال وصف كتاب مصور لأجل قياس مستوى الكفاية اللغوية لدى هؤلاء الأطفال باللغتين الإنجليزية والإسبانية.

سادسا: ينبغي على الباحث، بعد اختيار أداة جمع البيانات وتصميمها، أن يقوم بتجريبها قبل استعمالها في الدراسة الرئيسة، وهو ما يسمى الدراسة التجريبية أو الاستطلاعية pilot study، فالباحث يجب ألا يفترض أن الأداة التي اختارها ستكون مناسبة لجمع البيانات المستهدفة دون أن يقوم بتجريبها في سياق مشابه لسياق الدراسة الرئيسة ومع عينة مشابهة للعينة الرئيسة. ويرى (Dornyei, 2007) أن بعض الباحثين يهملون هذه الخطوة لثلاثة أسباب: أولا قد لا يدرك بعض الباحثين أهمية هذه الخطوة، ثانيا استعجال بعض الباحثين، فالباحث في مرحلة الإعداد يكون متلهفا إلى مرحلة جمع البيانات والحصول على بعض النتائج، ثالثا قد لا تكون هذه الخطوة مجدولة في البرنامج الزمني للدراسة. إن المهمة الأساسية للدراسة التجريبية هي بلورة المكونات الأساسية، فهي وسيلة لقياس مدى فاعلية أداة جمع البيانات وعمليتها. وقد يظن بعض الباحثين أن تخطيط الأداة وتصميمها بعناية يُغني عن تجريبها، والواقع أن هذا غير صحيح، فقد يكتشف الباحث أثناء تجريب الأداة بعض المشكلات والتفاصيل التي لم يحسب لها حساب. وتختلف وظيفة الدراسة التجريبية في الدراسات الكمية عنها في الدراسات الكيفية، فتجريب أدوات البحث شرط أساسي

في البحـوث الكميـة، حيـث يشـدد (Sudman & Bradburn, 1983) علـى أنـه إذا لـم يكـن لـدى الباحـث الوقـت والموارد اللازمـة لتجريـب أداة البحـث، فالأفضـل ألا يجري دراسـته؛ وذلـك لأن أي محاولـة لتجنـب تجريـب الأداة سـوف يعـرّض الخصائـص السـايكومترية للدراسـة للخطـر. بالمقابـل، تشـدد (Richards, 2005) علـى أنـه ليـس هنـاك مرحلـة تُجرّب فيهـا أدوات البحـث في الدراسـات الكيفيـة، والواقـع أن هـذا الـرأي مشـكوك فيـه؛ إذ يمكـن للباحـث أن يقـوم بتجريـب بعـض جوانـب الأداة وبعـض إجـراءات التحليـل، لكـن ليـس بالطريقـة الـتي تتـم بهـا عمليـة التجريـب في البحـوث الكميـة، إلى جانـب أن البيانـات الـتي يحصـل عليهـا الباحـث أثنـاء مرحلـة التجريـب في الدراسـات الكيفيـة يمكـن أن يسـتعملها الباحـث في التحليـل النهـائي(١).

---

(١) يضـم بعـض الباحثـين البيانـات الـتي يجمعهـا أثنـاء الدراسـة التجريبيـة إلى البيانـات الـتي يجمعهـا في الدراسـة الرئيسـة ويسـتعملهما معـا في النتـائج النهائيـة، لكـن يجـب علـى الباحـث في مثـل هـذه الحالـة أن يأخـذ بالحسـبان أخلاقيـات البحـث العلـمي، بحيـث يحصـل علـى موافقـة المبحوثـين في الدراسـة التجريبيـة علـى اسـتعمال البيانـات المتصلـة بهـم في الدراسـة الرئيسـة الـتي سـوف تنشـر.

الفصل الخامس

طرق تحليل البيانات في اللسانيات التطبيقية

منهجيات البحث في
اللسانيات التطبيقية

مقدمة الفصل

موضوع هذا الفصل هو طرق تحليل البيانات بمختلف أنواعها، فعندما يتم جمع البيانات، لابد من تنظيمها بطريقة تجعلها قابلة للتحليل. ومع أن بعض البيانات تكون جاهزة للتحليل بعد جمعها مباشرة مثل درجات الاختبارات اللغوية، إلا أن غالبية البيانات يجب بعد جمعها إعدادها للتحليل بطريقة أو بأخرى. ويشتمل هذا الفصل على مبحثين رئيسين، الأول يشتمل على مناقشة طرق تحليل البيانات اللغوية، وهي من الموضوعات التي غالبا ما يتم تجاهلها في كثير من كتب مناهج البحث، في حين يشتمل المبحث الثاني على طرق تحليل البيانات شبه اللغوية، بنوعيها الكمية والكيفية. ونود أن نشير إلى مسألة مهمة وهي أننا لن نفصل كثيرا في طرق تحليل البيانات الكمية، نظرا لأن غالبية كتب مناهج البحث العربية والأجنبية تولي هذا الجانب اهتماما كبيرا، كما يتوفر عدد كبير من كتب الإحصاء التي تناقش هذه الطرق على نحو واضح؛ ولذا رأينا ألا نكرر ما هو موجود في كثير من الكتب التي يمكن أن يرجع إليها القارئ(١). بالمقابل، سوف نعطي تحليل البيانات الكيفية، وتحليل البيانات اللغوية أهمية أكبر، وسنحاول أن نقدم أكبر قدر ممكن من المعلومات التي تساعد القارئ في فهم كيفية تحليل هذين النوعين من البيانات، على أن نختم هذا الفصل بالحديث عن طرق تحليل البيانات في البحوث المزجية.

طرق تحليل البيانات اللغوية

سوف نستعرض في هذا المبحث أهم طرق تحليل البيانات اللغوية غير المقيدة، بشقيها الطبيعية وشبه الطبيعية، إلى جانب بيانات الإنتاج التلقيني، أما البيانات اللغوية المقيدة المتمثلة في الاستجابات التلقينية فهي تختلف في تحليلها، حيث إن لكل أداة طريقة في تحليلها تختلف عن غيرها، وقد أشرنا إلى ذلك في الفصل السابق.

---

(١) تطرقنا إلى بعض الأساليب الإحصائية في الفصل الثالث عند مناقشتنا للطريقة التجريبية، وكذلك عند حديثنا عن التصميم الطولي.

وسنتحدث في البداية عن طريقة تحليل المحتوى لغويا، وهي تختلف عن طريقة تحليل المحتوى الموضوعاتي الذي يستعمل في تحليل البينات شبه اللغوية. وسنناقش أيضا أربع طرق رئيسة تستعمل في تحليل البيانات اللغوية، وهي تحليل الخطاب، وتحليل المحادثة، والنحو الوظيفي/النظمي، وتحليل الخطاب الناقد. وقبل أن نبدأ باستعراض هذه الطرق، سنتحدث أولا عن استنساخ البيانات اللغوية، باعتباره الخطوة الأولى في تحليل البيانات.

الاستنساخ

يعتبر الاستنساخ transcription من الأدوات الأساسية في بحوث اللسانيات التطبيقية، خاصة بحوث اللغة المحكية، فهو يمثل الخطوة الأولى في سبيل تحليل البيانات اللغوية. فكثير من البحوث في هذا المجال لا تعتمد على التسجيلات فحسب، وإنما أيضا على استنساخها وتحويلها إلى صيغة مكتوبة قابلة للتحليل. وعملية تحويل البيانات المحكية إلى بيانات مكتوبة عملية تستغرق وقتا طويلا⁽¹⁾، ويجب أن تؤخذ بالحسبان في تصميم البحث من الناحية العملية، حيث إن دقيقة واحدة من الكلام قد يستغرق استنساخها ٦ دقائق، واستنساخ مقابلة مدتها ساعة واحدة قد يستغرق ٥ إلى ٧ ساعات، وربما يصل الأمر إلى ٢٠ ساعة إذا كانت عملية الاستنساخ مفصلة تماما (Duff, 2008). وعند استنساخ البيانات اللغوية لتنفيذ التحليل اللغوي المفصل مثل تحليل المحادثة قد تستغرق الساعة الواحدة إلى ٢٠ ساعة لاستنساخها، وقد تصل إلى ٤٠ ساعة عند استنساخ الحديث المتداخل في المجموعات الصغيرة (Markee, 2000). ورغم ذلك، فإن عملية الاستنساخ مفيدة في أنها تتيح للباحث أن يتعرف على البيانات التي جمعها معرفة دقيقة قبل أن يبدأ بعملية التحليل.

---

(١) يستعين بعض الباحثين أحيانا بمعاونين لمساعدتهم في عملية الاستنساخ، ويجب على الباحث في هذه الحالة إعداد إرشادات مفصلة مع تنظيم لقاءات منتظمة مع معاونيه لمناقشة عملية الاستنساخ، مع فحص أجزاء من السجلات المستنسخة للتأكد من دقتها والتزام المعاون بالإرشادات المعدة.

هذه الطبعة إهــداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومن الأسئلة الرئيسة في بحوث اللغة المحكية نوع الاستنساخ المستعمل، فالقرار الذي يجب أن يتخذه الباحث بهذا الخصوص يمكن أن يكون له علاقة بعملية جمع المادة، ومن ناحية أخرى له علاقة بتطوير أداة جمع البيانات. والسبب في ذلك أن عملية كتابة الكلام ليس عملية محايدة، حيث يشدد (Lapadat, 2000) في هذا الصدد أن الاستنساخ هي عملية إعادة حكاية تفسيرية للنص الأصلي، وتؤكد ذلك (Roberts, 1997) التي تقرر أن الشخص المستنسخ يجلب معه الإيديولوجيا اللغوية التي يؤمن بها، مما يجعل عملية الاستنساخ عملية تمثيل للنص الأصلي، وعليه فليس هناك عملية موضوعية أو محايدة يتم من خلالها تحويل الكلام إلى نص مكتوب.

ومن هنا فالقرارات المتعلقة بالخصائص التي يجب ضبطها وأفضل طريقة لتمثيلها في الوسيلة الكتابية المرئية ترتبط ارتباطا وثيقا بهدف الدراسة. فجميع أعراف الاستنساخ تحاول تمثيل المعلومات الصوتية بطريقة ما، رغم أنه لا يوجد نظام قادر على ضبط جميع المعلومات اللغوية. وعليه، فالإشكالية في عملية الاستنساخ لا تتمثل في صعوبتها فحسب، وإنما فيما يُفقد من معلومات إثنائها، فمهما كانت دقة وتفصيل عملية الاستنساخ، فهي لن تتمكن من تصوير حقيقة الموقف المسجل تصويرا تاما؛ ولذا يلجأ كثير من الباحثين إلى استعمال نظام استنساخ يلتزم به، ولعل أحد أهم إيجابيات هذه الأنظمة أنها صممت بعناية واختُبرت في عدة دراسات. ورغم ذلك، يشير (Dornyei, 2007) إلى أنه لا يوجد نظام استنساخ يمكن أن يوصى به، فهناك عدة أنظمة استنساخ يمكن أن يختار منها الباحث ما يناسبه. من جهة أخرى، يمكن للباحث أن يصمم لنفسه نظام ترميز خاص به يناسب أهداف دراسته، حيث ترى (Roberts, 1997) أن على الباحث أن يطور نظام استنساخ يمثل الخطاب المحكي الذي قام بتسجيله. والمشكلة قد تكون أكثر تعقيدا في البحوث العربية؛ لأن غالبية أنظمة الاستنساخ المعتبرة في اللسانيات التطبيقية هي باللغة الإنجليزية، ومن هنا قد يضطر الباحث العربي إما إلى ترجمة أحد هذه الأنظمة أو تصميم نظام استنساخ خاص به.

ويؤكد (Holmes, 2014) على مسالتين في عملية استنساخ البيانات اللغوية:

أولا: ليس من الواقعية أن يسعى الباحث إلى استنساخ كل شيء سبق تسجيله، حيث سيستغرق ذلك وقتا طويلا، لكن من المهم معرفة مدى المادة المجموعة. والحل أن يقوم الباحث بالاستماع إلى كل شيء مع تدوين بعض الملحوظات التي تصف ما يحتويه الشريط مثل الملخص الذي يكتب في الاجتماعات، ومن هنا فالاستماع إلى جميع البيانات خطوة مهمة. وسوف يرى الباحث أنه قادر على تذكر بعض المواد ذات الصلة ببعض الأسئلة التي قد تطرأ على الباحث بعد عدة شهور. كما أن استعمال الكلمات المفتاحية ذات الصلة بأسئلة البحث خطوة مفيدة، فعلى سبيل المثال لو كان الباحث يدرس ظاهرة الاعتذار أو المزاح يستطيع تحديد مكانها في التسجيلات، فهذا الأسلوب يجعل من السهل العثور على الأجزاء ذات الصلة التي يحتاج الباحث إلى استنساخها بعناية فيما بعد⁽¹⁾.

ثانيا: هناك سؤال يتعلق بحجم ما يجب استنساخه وحجم التفاصيل المطلوبة، والإجابة عن هذا السؤال يتعلق بأسئلة البحث، مع الأخذ بالحسبان الموارد المالية. إن الهدف الأساسي في هذه المرحلة أن يتصف الباحث بالشمولية، رغم أن هذه المسألة ليست هينة. فكلما اختار الباحث مواد معينة من التسجيلات فهو حتما يدخل في عملية التحليل، حيث إن تحديد ما يمكن احتسابه أمثلة على المزاح أو الاعتذار أو الإرشادات يعتبر جزءا مما يبحث عنه الباحث. ونتيجة لذلك يقع الباحثون عادة في تضمين أي شيء له صلة مهما كان. وهناك برامج حاسوبية مفيدة جدا مثل EXMARaLDA وELAN تربط الملفات السمعية بالسجلات المستنسخة وتتيح للباحث تنفيذ عمليات تحشية مفصلة.

---

(١) يفضل في بعض الحالات اطلاع المبحوث على السجل المستنسخ الخاص به حتى يصادق على دقة وصدق عملية الاستنساخ، خاصة إذا كان المبحوث من متعلمي اللغة الثانية أو كان يتحدث بلهجة غريبة على الباحث.

من ناحية أخرى، يرى (Drew, 2014) ضرورة استنساخ التسجيلات بشكل مفصل لإظهار ما قيل وكيف قيل مع استعمال رموز لتمثيل بعض الخصائص المتعلقة بوقت الكلام وطريقة الكلام. فعلى سبيل المثال يجب أن يظهر الاستنساخ الكلام المتقاطع بين المتحدثين والتوقفات (يحسب الزمن بأعشار الثانية)، وجوانب التنغيم والتطريز (ارتفاع الصوت والتحدث بطريقة عاطفية والكلام الخافت)، ولغة الجسد (تعبيرات الوجه والإيماءات وحركة العينين)، والكلام الناقص (مثل البدايات الخاطئة وتكرار الكلمات والتمتمة والأخطاء اللغوية)، والضجيج اللاصوتي، والنبرات العاطفية لأهميتها في التعبير عن المعنى الحقيقي، والطرق التي يستعملها المتحدثون في تمطيط الأصوات أو إطالة المفردات. وليس من المعقول أن يقوم الباحث باستنساخ التسجيلات بشكل كامل منذ البداية خاصة إذا كانت التفاعلات المسجلة تتجاوز ٢٠ دقيقة فأكثر، فالأفضل أن يقوم الباحث باستنساخ عينة صغيرة (١٠٪ مثلا)، ثم عندما تظهر الظاهرة المستهدفة بوضوح يتم استنساخ المقاطع التي تتضمن هذه الظاهرة⁽¹⁾.

تحليل المحتوى

إن تحليل المحتوى لغويا language analysis يختلف عن تحليل المحتوى content analysis الذي يطبق على البيانات شبه اللغوية، وتعتبر هذه الطريقة من أكثر طرق تحليل البيانات اللغوية استعمالا. وهناك طرق أخرى في تحليل المحتوى اللغوي (البيانات اللغوية) أكثر تخصيصا من أهمها تحليل المحادثة، وتحليل الخطاب، وتحليل الخطاب الناقد، وعلم اللغة النظمي الوظيفي. وتهدف هذه المذاهب الأربعة إلى فهم الكيفية

---

(١) عندما يكون المبحوث طفلا، فقد يكون من الصعب على شخص من خارج محيط العائلة أن يفهم لغة الطفل، خاصة عندما يكون الطفل يتحدث لهجة تختلف عن لهجة الباحث. ولحل هذه المشكلة يمكن للباحث أن يقوم باستنساخ البيانات بمساعدة فرد من العائلة، بحيث يجلس الباحث مع هذا الفرد ويستمعان سويا للتسجيلات، بحيث يقوم هذا الفرد بعد كل عبارة أو جملة بتكرارها كما سمعها من الطفل، ويقوم الباحث بكتابتها، وهي طريقة تستغرق وقتا أطول مما لو قام الباحث وحده بذلك، لكنها تحقق مستويات عالية من الدقة.

التي تصبح بها النصوص ذات معنى، وإلى توضيح كيف تحقق النصوص قيما اجتماعية بعينها، وإلى إظهار كيف تدل النصوص ضمنا على شرعنة القوة والنفوذ والمكانة في المجتمع (Moore, 2010)، علما بأن هناك من يرى أن كل هذه المذاهب وغيرها أيضا مثل نظرية البنية البلاغية تقع تحت مظلة تحليل الخطاب.

ومن أهم وحدات التحليل اللغوي التي تستعمل كثيرا في بحوث اللسانيات التطبيقية الملفوظ utterance، وهو أصغر وحدة كلامية تبدأ بعد سكوت وتنتهي بسكوت أو تغير المتحدث، وهي تتميز بعدد من الخصائص مثل الخصائص اللغوية المصاحبة كتعبيرات الوجه والإيماءات، والخصائص التطريزية كالتنغيم والنبر، والخصائص المؤثرة في الطلاقة اللغوية كالتردد والتوقفات والبدايات الخاطئة.

ويعتبر تحليل النص المكتوب text analysis شكلا من أشكال تحليل المحتوى لغويا(١)، ويتم عادة في تحليل النص التركيز على السلامة اللغوية والتعقيد والطلاقة اللغوية وجودة التنظيم organizational quality والمحتوى والحبك cohesion. ويمكن قياس السلامة اللغوية بطرق مختلفة (Polio, 1997) منها حصر عدد الأخطاء في النص وتقسيمها على إجمالي عدد الكلمات في النص، أي عدد الأخطاء بالنسبة إلى عدد الكلمات في النص، أو حساب عدد الوحدات التائية الخالية من الأخطاء error-free T-units (الوحدة التائية هي كل جميلة مستقلة مع ما تتضمنه من جميلات تابعة)، وذلك لتحديد عدد الوحدات التائية الخالية من الأخطاء بالنسبة إلى العدد الكلي للوحدات التائية في النص. كما يقاس أيضا عدد الكلمات في كل وحدة تائية، وعدد الكلمات في كل وحدة

---

(١) من ذلك تحليل محتوى النصوص التي ينتجها الطلاب، وقد أمضى (Swales, 2004) معظم حياته في وصف خصائص كيفية تنظيم البحوث العلمية في اللغة الإنجليزية، وهو نوع من تحليل الأفنون اللغوي genre analysis. ومن الأمثلة على ذلك أيضا ما قام به (Gillaers, de Velde, 2010) في تحليل كيفية استعمال واسمات الخطاب التفاعلية interactional discourse markers (مثل واسمات الاتجاهات attitudes markers، والدعائم boosters، والحوائط Hedges) في ملخصات المقالات البحثية.

تائية خالية من الأخطاء، وعدد الجميلات في كل وحدة تائية(١).

ويتكون التعقيد اللغوي من التعقيد التركيبي والتعقيد المعجمي (الدلالي)، ولعل أكثر مقاييس التعقيد التركيبي استعمالا هو حساب عدد الجميلات التابعة لكل وحدة تائية. فجملة: ألغيت رحلتي بسبب هبوب عاصفة قوية، أقل تعقيدا من جملة: رحلتي التي حجزت عليها قد ألغيت بسبب هبوب عاصفة قوية؛ لأن الأولى تشتمل على جميلتين، والثانية تشتمل على ثلاث جميلات. ولترميز استعمال الوحدة التائية قد يقوم الباحث على سبيل المثال بمراجعة السجل المستنسخ أو النص المكتوب، ويحسب جميع الوحدات التائية الخالية من الأخطاء، فيقول مثلا اشتمل النص على ١٠٠ وحدة تائية، منها ٣٣ وحدة خالية من الأخطاء(٢).

أما التعقيد المعجمي فيقاس بعدة طرق من أشهرها نسبة أفراد الكلمات وأنواعها type/token ratio، حيث يقسم عدد الكلمات المختلفة على عدد الإجمالي للمفردات،

---

(١) استعملت الوحدة التائية في البداية في قياس النمو اللغوي في كتابات الأطفال في اللغة الأولى، ثم أصبحت تستعمل بكثرة في بحوث اللغة الثانية بسبب سهولة تحديدها واستنباطها. ورغم ذلك، فقد تعرضت للنقد من قبل بعض الباحثين، فهناك من يرى أن قياس الوحدة التائية قد لا يكون قادرا على قياس التعقيد اللغوي في الكتابة أو الكلام (Polio, 1997)، كما أن طريقة تعريف وحساب الأخطاء تتفاوت من دراسة لأخرى.

(٢) عند قياس المعرفة النحوية/الصرفية من المهم الأخذ بالحسبان نوع المعرفة الخاضعة للقياس، فالاختبارات ذات الإجابات المقيدة (مثل ملء الفراغ) تقيس المعرفة الصريحة (Purpura, 2004)، بالمقابل تقاس المعرفة الضمنية من خلال المهمات التي تتطلب استيعاب اللغة وإنتاجها سواء أكانت محكية أو مكتوبة. ورغم ذلك، يؤكد (Ellis, 2005) أنه من المستحيل ضمان أن يستعمل المبحوث نوع المعرفة المستهدفة في الاختبار. إضافة إلى ذلك، يعتبر حساب الدرجات من المسائل المهمة في تصميم اختبارات القواعد (Purpura, 2004)، علما بأن حساب درجات الاختبارات ذات الإجابات المقيدة عملية سهلة، في حين أن قياس الخرج اللغوي المطول عملية معقدة، وتتطلب مقاييس تقيس التعقيد النحوي إلى جانب السلامة اللغوية، وهناك عادة شيء من التناوب بين السلامة اللغوية والتعقيد النحوي، فبعض المبحوثين قد يحصل على درجات عالية في السلامة اللغوية باستعمال جمل بسيطة، بالمقابل قد يقع المبحوثون الذين يستعملون جملا أكثر تعقيدا في كثير من الأخطاء (Foster & Skehan, 1996).

فإذا كانت الكلمات غير متنوعة يحصل النص على درجة منخفضة في التعقيد المعجمي. وهناك طريقة أخرى تنظر في تكرر العنصر المعجمي، فيحصل النص الذي يستعمل كلمات أقل شيوعا على درجة أعلى في التعقيد المعجمي.

ومن المسائل التي تقاس أيضا السلامة النحوية grammatical accuracy فيما يتعلق بخصائص لغوية معينة، فالباحث يسعى إلى الكشف عما إذا كان المبحوث قد اكتسب صيغة أو تركيب نحوي معين مثل صيغة الزمن الماضي أو صيغة المضارع المستمر في اللغة الإنجليزية. ويقاس اكتساب هذه الخصائص من خلال تتبع استعمالها عندما يتوجب استعمالها، وهو ما يطلق عليه السياقات الإلزامية obligatory contexts⁽¹⁾. فعلى سبيل المثال تعتبر صيغة ing مطلوبة في الجملة الآتية: He is writing right now؛ لأن استعمال هذه الصيغة إلزامي في هذا السياق. أما في اللغة العربية فتعتبر تاء التأنيث مطلوبة في الجملة الآتية: ذهبت هند إلى السوق.

ومن طرق تحليل التعقيد النحوي أيضا تحليل الوحدات الكلامية analysis of speech units في اللغة المحكية على وجه الخصوص. والوحدة الكلامية هي عبارة عن ملفوظ واحد يتكون من جميلة مستقلة أو شبه جميلة، وأي جميلة (جميلات) ثانوية مرتبطة بها (Foster, Tonkyn & Wigglesworth, 2000). وتتألف الجميلة المستقلة عادة من فعل وفاعل، ويمكن أن يستقيم بها الكلام مثل: كتب محمد الدرس. أما شبه الجميلة فهي عبارة عن مقطع لا يمكن أن يستقيم به الكلام وحده، مثل: الجغرافيا، ردا على سؤال: ماذا تدرس في الجامعة؟ علما بأنه يمكن أن تُطوّر لتصبح جميلة تامة من خلال إضافة العناصر المحذوفة مثل: أدرس الجغرافيا. بالمقابل، تشتمل الجميلة الثانوية على مسند وأحيانا فاعل مثل: بسبب أنه غالي الثمن، فهي عبارة عن جزء من جملة. ويقسم عادة عدد الجميلات على عدد الوحدات الكلامية في النص، بحيث تحسب نسبة الوحدات

---

(١) استعملت هذه الطريقة في البداية في بحوث اكتساب المورفيمات من قبل الأطفال الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة ثانية، ثم شاع بعد ذلك استعمالها في مختلف حقول اللسانيات التطبيقية.

الكلامية الخالية من الأخطاء مقارنة بنسبة العدد الكلي للوحدات الكلامية، كما تحسب نسبة الأخطاء مقارنة بنسبة الوحدات الكلامية⁽¹⁾.

وهناك أيضا نظام chat المصمم لدراسة الخطاب، وهو أداة طورت لدراسة اكتساب اللغة الأولى والثانية باعتبارها جزءا من CHILDES (انظر مبحث البيانات الطبيعية، الفصل الرابع). قد أصبح نظاما شائعا لترميز التفاعلات التحادثية، ويتم فيه استعمال أعراف مفصلة لتحديد بعض الخصائص التحادثية مثل المقاطعات والأخطاء والكلام المتداخل والبدايات الخاطئة.

ويستعمل تحليل المحتوى أيضا في المهمات البحثية، حيث يقوم الباحث في المهمات التي تتطلب من المبحوثين إنتاجا لغويا مشتركا بتسجيل كلام المبحوثين أثناء تنفيذهم المهمة، ومن ثم يُحلل الكلام المستنسخ للبحث عن حجم الانتباه للظاهرة اللغوية المستهدفة (تركيب لغوي معين على سبيل المثال). ولعل أكثر وحدات التحليل استعمالا في هذا النوع من البحوث ما يسمى المقاطع اللغوية language related episode، وهي أي مقطع من الحوار يتحدث فيه المبحوثون عن اللغة التي ينتجونها أو يطرحون أسئلة حول استعمال اللغة أو يصححون أخطاء بعضهم بعضا (Swain & Lapkin, 1998)، وهي بيانات شبه لغوية. وتشدد (Swain, 2000) على أن هذه المقاطع تمثل مواقع لتعلم اللغة؛ لأن التعلم يحدث في الحوار، ويتم أحيانا حساب عدد المقاطع اللغوية ذات الدور الواحد وذات الأدوار المتعددة، وتحديد ما تركز عليه إما على المعجم أو النحو أو الإملاء⁽²⁾.

---

(١) إن طرق تحليل المحتوى لغويا ليست مقصورة على ما تم عرضه في هذا المبحث؛ إذ يستطيع الباحث أن يخضع أي ظاهرة لغوية للتحليل وفقا لهدف دراسته، فعلى سبيل المثال قد يكون هدف الدراسة الكشف عن قدرة المبحوث على استعمال تركيب معين أو صيغة بعينها أو ظاهرة دلالية أو تداولية معينة.

(٢) هناك عدد كبير من الدراسات (منها على سبيل المثال Storch & Aldosari, 2010; Swain & Lapkin, 2001) التي حاول أصحابها مقارنة فاعلية مختلف أنواع المهمات الكتابية التواصلية حسب اللغة التي تولدها. فعلى سبيل المثال، قام (Swain & Lapkin, 2001) بمقارنة فاعلية مهمة إعادة صياغة النص dictogloss task (وهي مهمة صممها Wajnryb, 1990 تتطلب من المبحوث إعادة بناء نص باستعمال ملحوظات سجلها أثناء مهمة إملائية) مع مهمة الصور المقطوعة، وقد أظهرت نتيجة الدراسة تساوي المهمتين في إنتاج عدد متساو من المقاطع اللغوية.

تحليل الخطاب

يعتبر تحليل الخطاب(١) discourse analysis من أهم طرق تحليل البيانات اللغوية بشقيها الطبيعية وشبه الطبيعية. ويستعمل تحليل الخطاب للكشف عن كيفية بناء النصوص، وتقصي وظيفة اللغة في التفاعلات الاجتماعية، ومن بين القضايا التي يستعمل فيها تحليل الخطاب ما يلي: كيف يتم تأسيس الصداقات لغويا، وكيف يتم ممارسة القوة وبناء القيادة، وكيف يتمكن الأفراد من الحصول على دور كلامي في المحادثات، وكيف يتم تنفيذ الاجتماعات في السياقات الثقافية المختلفة، وكيف يقدم الناس الشكاوى، ومتى وكيف يحدث المزاح في السياقات الاجتماعية المختلفة، وكيف يستفتح الناس الاجتماعات وينهونها، ومتى يحدث سوء التواصل بين الناس وكيف (Holmes, 2014).

ويمكن إيجاز عناصر تحليل الخطاب على النحو الآتي:

أولا: السياق context، وهو ثلاثة أنواع: الأول السياق المحسوس، وهو السياق المتصل بالموقف، أي ما يعرفه المتحدثون حول ما يستطيعون رؤيته حولهم، وهو خارج النص (شيء يشار إليه أو يرى كصورة مثلا). والثاني السياق المعرفي، وهو السياق المتصل بالخلفية المعرفية، أي ما يعرفه المتحدثون عن بعضهم بعضا وعن العالم، وهو خارج النص وهي معلومات قد تكون ثقافية مشتركة بين الناس (كأن تكون خاصة بمادة الرياضيات) أو بين شخصية (خاصة بالمتحدثين أنفسهم، بين الطالب والمعلم مثلا).

---

(١) للخطاب discourse خمسة معان (Bloor & Bloor, 2007):
- أعلى وحدة في الوصف اللغوي؛ إذ يقع دونها الفونيم والمورفيم والمفردات والجميلات والجمل والنصوص.
- عينة من الاستعمال اللغوي، عينة مكتوبة لتقرأ وهي الخطبة.
- العملية التواصلية المتوقعة في سياق بعينه مرتبطة بحقل أو ضرب لغوي معين مثل الخطاب القانوني أو الخطاب الطبي.
- التفاعل الإنساني من خلال أية وسيلة لفظية أو غير لفظية.
- الحدث التواصلي برمته.

والثالث السياق النصي، وهو السياق المصاحب للنص، أي ما يعرفه المتحدثون حول ما يتحدثون عنه، وهو داخل النص.

ثانيا: الحبك cohesion، وهو نوعان حبك نحوي، وحبك دلالي. ويشتمل الحبك النحوي على ثلاثة مفاهيم:

- الإحالات، فاستعمال اللغة للإشارة إلى أشياء أو موجودات داخل النص يسمى إحالة (reference)، بحيث يستعمل المتحدث/الكاتب صيغا لغوية معينة لتمكين السامع/القارئ من التعرف على شيء مذكور في النص. ويستعمل المتحدث/الكاتب الصيغ اللغوية مثل الضمائر، وتعرف بتعبيرات الإحالة لتمكين السامع/القارئ من التعرف على الشيء الذي يتحدث عنه، الذي يسمى محال إليه (referent). وهناك مفردات تشير إلى الموجودات المشار إليها وتسمى المفردات الإشارية (deixis)، وهي تكتسب معانيها من داخل النص أو من خارجه، وهناك ثلاثة أنواع منها، الشخص (الضمائر الشخصية)، والمكان (هنا، هناك، هذا، هذه)، والزمان (اليوم، غدا، الآن)، وعليه فالضمائر وأسماء الإشارة وأسماء الموصول من أهم أدوات الإحالة. فالنص أما أن يكون قائما بذاته بمعنى أن إحالاته داخلية، أي أن تكون إحالة إلى شيء داخل النص، وتسمى تلميح endophora، أو أن يكون غير قائم بذاته بمعنى أن يشتمل على إحالات خارجية، أي إحالة إلى شيء خارج النص (السياق المحسوس والمعرفي)، وهي معلومات يشترك فيها المرسل والمستقبل، وتسمى إيماء exophora، وهي نقطة في غاية الأهمية، فكثرة الإحالات الخارجية قد تؤدي إلى صعوبة فهم النص.
- الاستبدال، استخدام كلمة مكان كلمة أخرى، كما في الجملة: اشترى محمد قميصا وفعلت نفس الشيء، فعبارة نفس الشيء حلت محل اشتريت قميصا، والاستبدال قد يكون استبدال اسم أو فعل أو جملة.

- الحذف، هو ما يحذفه الكاتب ظنا منه أنه واضح من السياق، وهو قرار يتخذه الكاتب بناء على تقييم الموقف من الناحية التداولية، وهو من الأساليب الشائعة في الخطاب اللغوي، شريطة ألا يؤدي ذلك إلى صعوبة فهم المقروء. مثال: دخل الرجل المنزل مبكرا في حين دخلت المرأة متأخرة، فقد حُذفت كلمة المنزل؛ لأن السياق يدل عليها. والمحذوف قد يكون فعلا أو اسما أو جملة.

وأما الحبك الدلالي فيشتمل على المفاهيم الآتية:

- التكرار، أي تكرار كلمة أو جملة بعينها.

- الترادف، استخدام كلمة تحمل نفس المعنى أو قريبًا منه، لأجل عدم تكرار كلمة بعينها، مثل يبدأ الحديث - يستهل الحديث، زهور- ورود.

- التعميم، هو استعمال كلمات عامة مثل مخلوقات، أشياء (شيء)، أشخاص (شخص)، رجل، امرأة، مكان، يفعل، يؤدي. مثال شاهدت محمدا وقد أعجبني الرجل، فكلمة الرجل كلمة عامة تعود إلى محمد.

- الاحتواء superordinate، استعمال مصطلحات شاملة تشمل الكلمة المقصودة، مثل زهور: تشمل جميع أنواع الزهور كالريحان والياسمين، وكلمة حيوان، تشمل جميع أنواع الحيوانات، وكلمة طيور، تشمل جميع أنواع الطيور.

- والترادف والتعميم والاحتواء أساليب تستخدم لتجنب التكرار، لكن استخدامها يجب ألا يؤدي إلى صعوبة فهم المقروء. والتنويع في استخدام أساليب الاحتواء والتعميم والترادف مع البعد عن التكرار يمكن أن يضيف أبعادا جديدة للمعنى؛ لأن كل كلمة جديدة، حتى وإن كانت تكرارا لدلالة كلمة سابقة أو إعادة صياغة لها تجلب معها إيحاءات المعنى الخاصة بها.

ثالثا: المفردات وتنظيم النص، وهو يشمل ما يلي:

- المفردات الوظيفية، حروف الجر، والضمائر، وأسماء الإشارة، وأسماء الموصول، وهي المفردات التي لا تحمل معنى بذاتها، بل تعتمد على المفردات الأخرى، فهي تؤدي وظيفة نحوية في الخطاب.
- مفردات المحتوى، هي المفردات التي تحمل معنى بذاتها مثل الأسماء والأفعال.
- المفردات المنظمة للخطاب discourse-organising words، وهي كلمات محتوى تؤدي دور المفردات الوظيفية، فهي تشبه المفردات الوظيفية؛ إذ إن وظيفتها تنظيم وبناء الفكرة المطروحة في النص، لكنها لا تفيد في تحديد معنى النص، كما أن لها وظيفة أخرى وهي إعطاء مؤشرات على نمط النص المختار، ومن ثم مساعدة القارئ في توقع شكل الخطاب. ومن الأمثلة على المفردات المنظمة للخطاب: يحقق، إضافة، تشابه، أساس، يعزو، حالة، سبب، تغيير، يقارن، يختم، يؤكد، نتيجة، يوازن، يعتمد على، يختلف، فرق، أثر، يساوي، يمثل (يضرب مثالا)، شرح، حقيقة، خاصية، يتبع، شكل، عام، يحدث، مثال، تبرير، نوع، يؤدي إلى، أمر، سلوك، يعني، طريقة، مقابل، نقطة، مشكلة، موقف.
- ومن المفردات المنظمة للخطاب المفردات التي تحيل إلى شيء سابق مثل:

تجريد، تحليل، افتراض، مقارنة، اعتبار، تشويه، تقييم، مغالطة، فرضية، تحقيق، مفهوم، إدراك، توجهات، استنتاج، دليل، فكرة، استنباط، رأي، موقف، مذهب، اعتقاد، قناعة، تشخيص، فحص، إيديولوجيا، رؤية، قياس، تصنيف، شك، تحديد، تأويل، صورة، قراءة، تأمل، نظرية، وجهة نظر.

مثال: أريد أن أتوقف قليلا لمناقشة هذه المسألة، وأود أن أنظر بشكل موجز في تاريخ الاهتمام بالمشكلة، ومن ثم تتبع أصولها قبل أن ننتقل إلى تقييم الموقف الحالي ومناقشة الحلول الممكنة.

لو دققنا النظر في الكلمات التي تحتها خط لوجدنا أنها مبهمة؛ إذ لم تساعدنا في تحديد موضوع النص، وما ينقصنا هو المفردات التي تحدد حقل الخطاب، فالمفردات التي تحتها خط تصف بناء الفقرة دون أن نعرف معناها.

- روابط الإضافة مثل إضافة إلى ذلك، علاوة على ذلك، إلى جانب ذلك.
- روابط الاستدراك مثل لكن، ومع ذلك، من ناحية أخرى، من جهة أخرى.
- روابط السببية مثل: بسبب، لأنّ، يعود إلى.
- الروابط الزمنية مثل ثُم، بعد ذلك.

والروابط بأنواعها تساعد في ترتيب الأفكار في النص وتشير إلى العلاقات بين أجزاء النص، كأن يكون أحد الأجزاء نتيجة لجزء آخر، أو يكون أحد الأجزاء مخالفا لجزء آخر ونحو ذلك.

رابعا: المسند والمسند إليه، أن يكون لكل مبتدأ خبر يتمم المعنى ويتطابق معه في الأفراد والتثنية والجمع، ولكل فعل شرط جواب شرط يكمّل المعنى، واكتمال عناصر الجملة الفعلية، مع مراعاة ترتيب كل عنصر من هذه العناصر في الجملة، بحيث يسهم كل عنصر في الجملة في بناء النص وإيصال المعنى المراد، مع ترتيب المعلومات وتتابعها ووضعها في إطار خطابي مناسب(١).

---

(١) قام (Holmes, 2014) بتحليل الإضحاك (النكات) humor في خطاب أماكن العمل workplace discourse، حيث كان يهدف إلى تحديد تكرار ظاهرة الإضحاك ووظيفتها في خطاب أماكن العمل، وقد اشتملت دراسته على الأسئلة التالية: كم نسبة الإضحاك الحادث في مختلف أماكن العمل؟ أين يحدث؟ من يستعمله؟ لماذا يستعمل الناس الإضحاك في العمل؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة قام Holmes في البداية بتعريف الإضحاك، خاصة الإضحاك الناجح على اعتبار أن هناك إضحاكا فاشلا. قام بعد ذلك بالتفريق بين الإضحاك القائم على ملفوظ واحد والإضحاك التعاوني القائم على إسهام أكثر من شخص، حيث تم احتساب مثل هذه العينات المطولة من الإضحاك على أنها مثال واحد مكون من عدة أدوار كلامية، ثم قام بحساب عدد النكات الفردية في مقابل عدد النكات التعاونية. وقد تبين من هذا التحليل أن عدد النكات في اجتماعات التخطيط أكثر من عددها في اجتماعات التقارير، وأن عدد النكات التعاونية في اجتماعات المصانع أكثر منها في المؤسسات التجارية،

من ناحية أخرى، يعتمد تحليل الخطاب المثالي الشمولي على سبع مهمات بنيوية وست أدوات استعلامية، كما يؤكد ذلك (Gee, 2014)، فتحليل الخطاب يتضمن طرح أسئلة تتعلق بكيفية استعمال اللغة للاندماج في المهمات السبع، وهي على النحو الآتي:

١. الأهمية significance: فهناك أشياء في حياة الإنسان تعتبر مهمة وفقا لمعاييره الخاصة، وهو بحاجة إلى أن يستعمل اللغة ليبرز أهميتها ويقلل من أهمية غيرها. والسؤال الذي يُطرح في تحليل الخطاب هو كيف اُستعملت العينة اللغوية المستهدفة لجعل أشياء بعينها مهمة أو غير مهمة وبأي طريقة؟

٢. الممارسات والنشاطات practices/activities: وهي المحاولات المقبولة اجتماعيا أو ثقافيا أو مؤسساتيا التي تتضمن دمج الأفعال وتتابعها بطريقة ما، فتشجيع طالب ما يعتبر فعلا، لكن متابعة طالب من طلاب الدراسات العليا من قبل مشرفه تعتبر ممارسة، كما أن إخبار شخص ما شيئا عن اللسانيات يعتبر فعلا، لكن تقديم محاضرة في اللسانيات يعتبر ممارسة. والسؤال الذي يُطرح في تحليل الخطاب هو ما الممارسة (أو النشاط) الذي تحاول العينة اللغوية المستهدفة أن تقوم بها؟

وأن عدد النكات التعاونية في المصانع والمؤسسات التجارية أكثر منها في اجتماعات المؤسسات الحكومية. وقام Holmes بعد ذلك بتحليل الخطاب تحليلا كيفيا للكشف عن العلاقات القائمة في مكان العمل وعن ثقافة هذا المكان، وقد تمكن من استنباط نوعين من الإضحاك بعد أن قام بمراجعة السجل المستنسخ مراجعة دقيقة، وهما أسلوب الإضحاك التعاوني أو المدعوم، وأسلوب الإضحاك التنافسي أو الاعتراضي. وقد ناقش بعض الأمثلة على النوع الأول مبينا استعمال المتحدثين إستراتيجيات التكرار وإعادة الصياغة لتحقيق الحبك (cohesion) والتشديد، وقد أوضح أن هذا النوع من الإضحاك يعزز الزمالة بين الأشخاص. كما ناقش بعض الأمثلة على النوع الثاني مبينا كيف أن المتحدثين يتسابقون للظفر بحق الكلام ويتنافسون لإنتاج تعليقات ظريفة ومسلية. ويؤكد Holmes في نهاية دراسته على أن نماذج الإضحاك يصعب في كثير من الأحيان تصنيفها بطريقة محكمة، فهي، مثلها مثل جميع أنواع الخطاب، متعددة الوظائف، وكل مثال منها يمكن أن يؤدي أكثر من وظيفة ويعبر عن معان اجتماعية مختلفة.

٣. الهويات identities: فالإنسان يستعمل اللغة ليظهر هويته أو الدور الذي يؤديه، فالمعلم يتحدث ويتصرف كمعلم، والمدير والرئيس والحاكم كذلك، وقد تتغير الهوية حسب السياق، فالمرء يتصرف مديرا في عمله وصديقا مع أصدقائه. ويصوّر المرء هويته الشخصية من خلال التحدث بطريقة تُعطي الآخرين هوية ما، وهي هوية يقارنها، بطريقة صريحة أو ضمنية، بهويته الشخصية. والسؤال الذي يُطرح في تحليل الخطاب هو ما الهوية التي تحاول العينة اللغوية المستهدفة إلصاقها بالآخرين، وما مدى مساعدة ذلك للمتحدث في إبراز هويته الشخصية؟

٤. العلاقات relationships: فالإنسان يستعمل اللغة ليشير إلى العلاقات التي يتمتع بها أو يرغب في بنائها، أو تلك التي يحاول أن يشكلها مع مستمعيه أو قرائه أو مع الأفراد والجماعات الذين يتواصل معهم. والسؤال الذي يُطرح في تحليل الخطاب هو ما نوع العلاقة (العلاقات) التي تحاول العينة اللغوية المستهدفة أن تُحدثها مع الآخرين؟

٥. توزيع المسؤوليات والصفات الاجتماعية distribution of social goods: فالإنسان يُعبّر من خلال اللغة التي يستعملها عن رأيه فيما يواجهه من أشخاص أو أشياء أو أحداث (طبيعي، جيد، مقبول، مرفوض). والسؤال الذي يُطرح في تحليل الخطاب هو ما الرؤية المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية التي تحاول العينة اللغوية المستهدفة إيصالها؟

٦. الروابط connections: فالإنسان يستعمل اللغة ليربط بين الأشياء والظواهر، فالمتكلم مثلا قد يربط البطالة بسوء تدريب العاملين. والسؤال الذي يُطرح في تحليل الخطاب هو كيف تربط العينة اللغوية المستهدفة الأشياء بعضها ببعض أو تفصل بينها؟

٧. المعارف والأنظمة الرمزية sign systems / knowledge: تشتمل كل لغة على لهجات مختلفة، كما أن هناك أنظمة تواصلية غير اللغة مثل الصور والأشكال، وهي

تمثل أنظمة رمزية مختلفة، والإنسان عادة يستعمل كل شكل من هذه الأشكال لتحقيق أهداف مختلفة. والسؤال الذي يُطرح في تحليل الخطاب هو كيف تُعطي العينة اللغوية المستهدفة امتيازا لنظام رمزي بعينه، في حين تسحب هذا الامتياز من نظام آخر؟

أما أدوات الاستعلام في تحليل الخطاب فهي:

١. اللغات/اللهجات الاجتماعية social languages: فالأفراد يستعملون اللهجات والمستويات اللغوية المختلفة للتعبير عن مختلف الهويات الاجتماعية (طبيب، مهندس، معلم، أب) ولتحقيق أغراض مختلفة وللاندماج في المهمات السبع السابقة. فكل لهجة أو مستوى لغوي معين يوحي بهوية معينة، وتحليل الخطاب يسعى إلى تقصي كيفية استعمال مختلف اللغات/اللهجات الاجتماعية.

٢. الخطابات discourses: وهي الطرق والوسائل التي نقوم من خلالها بدمج المفردات والمشاعر والأفكار والأدوات والأمكنة والأزمنة لتمثيل مختلف الهويات الاجتماعية وإدراكها، فالإنسان لا يقوم ببناء الهويات والنشاطات من خلال اللغة فقط، بل هناك وسائل أخرى مثل طريقة اللبس وطريقة التصرف وطريقة التفكير وطرق التعامل مع الآخرين. فالانضمام إلى جماعة معينة يتطلب من الشخص أن يتحدث ويلبس ويتصرف ويفكر بنفس الطريقة التي تسلكها هذه الجماعة.

٣. التناص intertextuality: وهي الحالات التي يقوم فيها صاحب النص المكتوب أو المنطوق، بشكل مباشر أو غير مباشر، بالاقتباس من نص آخر أو التلميح إلى نص آخر، فالمفردات التي نستعملها غالبا ما نأخذها من مصادر أخرى.

٤. المحادثات conversations: وهي الجدالات والنقاشات التي تقع في المجتمع أو ضمن جماعة بعينها (مثل النقاشات حول التدخين أو تعليم اللغات الأجنبية)،

وهي نقاشات يدركها أفراد أي مجتمع، سواء من حيث الجانب الذي يتخذه المتكلم فيها، أو من حيث نوع الأفراد الذين يسلكون الاتجاه المعاكس. وتؤدي هذه الجدالات والنقاشات دورا محوريا في كيفية تفسير اللغة.

٥. المعاني السياقية situated meanings: لكل كلمة أو جملة معنيان، الأول معنى عام، والآخر معنى سياقي، فعلى سبيل المثال كلمة قهوة تعني القهوة التي نشربها وهذا هو معناها العام، لكن لها بالمقابل معان سياقية أخرى، فهي تعني سائل أو حبوب أو مكان شرب القهوة أو نكهة معينة، وهي معان تفهم من السياق.

٦. العوالم المجازية figured worlds: وهي النظريات والقصص، التي غالبا ما تكون لا شعورية، التي يستعملها الناس لفهم العالم المحيط بهم والتعامل معه، وهي مخزنة في أذهاننا على شكل صور ذهنية أو مجازات أو سرديات. ولهذه القصص عدة أسماء فهي تسمى نظريات شعبية أو سيناريوهات، أو نماذج ذهنية، أو نماذج ثقافية، أو نماذج اجتماعية. فالعالم المجازي جملة من التفسيرات المبنية اجتماعيا وثقافيا، يتم من خلالها تمييز شخصيات وفاعلين بعينهم، وتحديد أهمية أفعال بعينها، وإجلال نواتج أكثر من غيرها. إن العالم المجازي صورة لعالم مبسط يُحدد ما هو نموذج، علما بأن ذلك يتفاوت من سياق إلى آخر، ومن جماعة اجتماعية وثقافية إلى أخرى، كما أنه يتغير مع مرور الزمن.

تحليل المحادثة

يعود تحليل المحادثة conversation analysis في أصوله إلى علم الاجتماع، وهو يسعى إلى التركيز على المعاني التي يتم إيصالها من خلال التنظيم التتابعي للخطاب، حيث يسعى أصحاب تحليل المحادثة إلى الوصول إلى الأنماط التي تميّز كل نوع من المحادثة مثل افتتاح المكالمات التليفونية. ويستعمل الباحثون في تحليل المحادثة سجلات مستنسخة مفصلة جدا لتمثيل التسجيلات الصوتية والمرئية للمحادثات التفاعلية، حيث يهدفون

إلى تفسير القيمة التفاعلية للخصائص اللغوية المصغرة مثل التردد في الكلام والتوقفات والصوامت والصوائت المطولة وحجم مختلف المفردات.

ويعتبر تحليل المحادثة من أكثر الطرق استعمالا في تحليل البيانات اللغوية في بحوث اللسانيات التطبيقية، فهو طريقة تستعمل لتقصي كيف يستعمل الناس اللغة، أي كيف يقومون بنشاطاتهم وعلاقاتهم من خلال الكلام التفاعلي talk-in-interaction (Drew, 2014). وهو طريقة قابلة للتطبيق في تحليل التفاعلات الاجتماعية اليومية بين الأصدقاء وأفراد الأسرة، وفي التفاعلات المؤسساتية وتلك المتعلقة بأماكن العمل مثل الاستشارات الطبية وخدمات الطوارئ والمحاكمات والاجتماعات الرسمية. وتختلف طريقة تحليل المحادثة عن اللسانيات الاجتماعية وتحليل الخطاب اللذين يسعيان إلى اكتشاف الاختلاف في استعمال اللغة، في أنها تسعى إلى الكشف عن الممارسات التفاعلية العامة والكفايات التي يشترك فيها أعضاء أي مجتمع لغوي، أي الكفايات التي تمكن الأفراد من التفاعل مع أقرانهم بطريقة مثمرة. وعليه فطريقة تحليل المحادثة لا تركز على التفاوت والاختلاف بين المتحدثين، بل تركز على الممارسات الشائعة المشتركة.

وعليه، فطريقة تحليل المحادثة منهجية طبيعية كيفية استقرائية منتظمة لدراسة التفاعلات اللغوية الحياتية الحقيقية(١). ويسعى تحليل المحادثة إلى وصف وتفسير الطريقة التي يتمكن بها المشاركون في الحدث من تنظيم الفعل الاجتماعي خطوة خطوة في الواقع المعاش. وقد كانت غالبية دراسات تحليل المحادثة في جيلها الأول تستهدف

---

(١) يعتمد الباحثون الذين يستعملون طريقة تحليل المحادثة على التسجيلات السمعية والبصرية للتفاعلات الطبيعية الأصيلة حتى يتمكنوا من القيام بملاحظة الاستعمال اللغوي على نحو مباشر، ومن القيام بتحليل الاستعمال اللغوي تحليلا مفصلا في السياقات الطبيعية، في البيت والعائلة وبين الأصدقاء وفي الفصول الدراسية وفي المستشفيات وفي خدمات الطوارئ وفي مكاتب الرعاية الاجتماعية وفي أماكن العمل وفي المحاكم وفي المحلات التجارية وفي المحادثات المباشرة أو تلك التي تتم عبر الهاتف. ويرى (Drew, 2014) أن ١٠ ساعات من التسجيلات كافية في دراسة التفاعلات الاجتماعية الاعتيادية.

المحادثات الهاتفية (Lerner, 2004)، مما ساعد في التركيز الشديد على الممارسات المستعملة في تبادل الأدوار turn-taking وتصميمها trun-design. وتعتبر طريقة تحليل المحادثة الآن طريقة معتبرة في تحليل عدد كبير من اللغات إضافة إلى اللغة المرحلية، حيث أجريت في السنوات الأخيرة دراسات كثيرة في استعمال اللغة الثانية واكتسابها باستعمال هذه الطريقة في تحليل البيانات اللغوية. علاوة على ذلك، لم يقتصر استعمال طريقة تحليل المحادثة على اللغة المحكية، بل تعدى ذلك ليشمل التسجيلات المرئية بما تتضمنه من إشارات وتلميحات غير لفظية. كما أن هذه الطريقة لم تكتف بالتركيز على تنظيم التفاعل، بل أصبحت تركز أيضا على البنية الاجتماعية والعوامل النفسية، علما بأنها لا تقبل النماذج القائمة على العلاقات السببية أو الارتباطية، فهي لا تتعامل مع هذه العوامل على أنها متغيرات مستقلة والتفاعل على أنه متغير تابع، وإنما هي تركز على طرق التفاعل التي يجعل المشارك من خلالها السياق الاجتماعي ذات صلة، بحيث يتمكن من إدارة مداركه وعواطفه.

بناء على ما سبق، فإن تحليل المحادثة يعتمد على تحليل بيانات لغوية حقيقية مسجلة، تُقسّم إلى أدوار كلامية مستنسخة بعناية، علما بأن تحليل المحادثة غالبا ما يعتمد على أسئلة البحث المستنبطة من البيانات، وليس صياغة الأسئلة قبل تحليل البيانات. فالهدف هو بناء تحليل شامل ومقنع لحالة مفردة، ومن ثم البحث عن حالات أخرى مشابهة، وذلك لبناء مجموعة من الحالات التي تمثل ظاهرة تفاعلية معينة. علاوة على ذلك، لا يعطي تحليل المحادثة، على عكس الطريقة الإثنوقرافية، أهمية مسبقة للعوامل الاجتماعية والديموغرافية والإثنوقرافية للمشاركين في الحدث وللسياق الذي تم فيه الحدث، وإنما يحاول المحلل، إذا كان لديه اهتمام بهذه العوامل، تتبع أشكال وصور ظهورها في الخطاب أثناء بنائها، بدلا من افتراض وجود علاقة لهذه العوامل بشكل مسبق (Lazaraton, 2003).

وتعتمد طريقة تحليل المحادثة، بعد الانتهاء من عملية الاستنساخ التي تعتبر المرحلة الأولى في عملية التحليل، على التركيز على نشاطات بعينها ذات صلة بالتفاعلات المستهدفة، فعلى سبيل المثال كان التركيز في دراسة (Curl & Drew, 2008) على وظيفة الطلب، وفي دراسة (Curl, 2006) على وظيفة العرض، وفي دراسة (Drew & Curl, 2009) على وظيفة الشكوى. ومن الممكن في السياقات الرسمية التركيز على ظاهرة الفحص المتقاطع في المحاكم، أو ظاهرة التدريس في الفصول الدراسية، أو ظاهرة تقديم المرضى لأوجاعهم وقراراتهم العلاجية في التفاعلات الطبية، أو ظاهرة كيفية قيام مستقبل مكالمات الطوارئ بطلب المعلومات من المتصلين، أو كيف يجيب من تُجرى معهم المقابلات في وسائل الإعلام على الأسئلة التي تُطرح عليهم أو كيف يتجنبون الإجابة عن بعض الأسئلة (Heritage & Clayman, 2011). ومن الممكن التركيز على نشاطات أكثر تحديدا، كأن يتم التركيز في دراسة المقابلات التي تُجرى في مراكز التوظيف على مهمات بعينها مثل سؤال المتقدم للوظيفة عن أهدافه من العمل أو عن الفرص التدريبية التي يسعى إليها. ويجب أن يقوم الباحث بحصر جميع الأمثلة الدالة على النشاط المستهدف، بحيث يكون التحليل منتظما لا انتقائيا، فالهدف هو حصر جميع الحالات وليس التركيز على بعض الأمثلة الاستثنائية. وعليه، يجب على الباحث فحص جميع التسجيلات لأجل الكشف عن أكثر النشاطات وضوحا وبروزا، ومن ثم جمع أكبر قدر ممكن من الأمثلة على النشاط المستهدف.

أما المرحلة الثالثة فتتمثل في فحص جميع الحالات المحصورة بالتفصيل، لأجل تحديد مواطن التشابه والاختلاف في كيفية تنفيذ النشاط المستهدف، كالاختلاف في المفردات والجمل والأساليب المستعملة من قبل المتحدثين، وتعتبر هذه المسألة من المسائل المهمة في تحليل المحادثة، حيث أظهرت كثير من الدراسات (Heritage, Robinson, Elliott, Beckett & Wilkes., 2007) أن الاختلاف بين حالة وحالة حتى لو كان عبارة عن مفردة واحدة قد

يؤدي إلى تغييرات مهمة في التفاعل(١). وتتمثل المرحلة الرابعة في قياس أثر اختيار المتحدث تصميم معين للأدوار والعواقب التفاعلية الناتجة عن ذلك، بعبارة أخرى الكشف عن البيئة التفاعلية التي يتم فيها استعمال صيغة تركيبية معينة استعمالا منتظما في سبيل الكشف عن معايير الاختيار التي يلجأ إليها المتحدث لاختيار صيغة بذاتها دون غيرها(٢). ومن الإستراتيجيات التحليلية أن يسعى الباحث إلى الكشف عن جميع الأبنية المستعملة في تنفيذ عمل ما، مثل طريقة من يُجري المقابلة في مراكز التوظيف في سؤال من تُجرى معه المقابلة عن أهدافه العملية، ومن ثم مقارنة جميع الأمثلة التي تمثل أحد الطرق أو المذاهب مع الأمثلة التي تمثل الطرق الأخرى؛ وذلك لأجل الكشف عما إذا كان لكل منها عواقب تفاعلية مختلفة. فالهدف هو الكشف عن كيفية تطور العملية التفاعلية لاكتشاف هل العملية التفاعلية تتقدم على نحو تعاوني تشاركي، أما أنها تقع في صعوبات تتمثل في التشويش أو سوء الفهم أو عدم التكافؤ. وبذلك يمكن للباحث أن يحدد ما إذا كان لمختلف الإستراتيجيات عواقب مختلفة في تطور التفاعل، ثم تحديد أكثر الإستراتيجيات فاعلية في تحقيق نتيجة تواصلية إيجابية في سياقات معينة.

ويشدد (Drew, 2014) على أن هناك ثلاثة مفاهيم أساسية في عملية تحليل المحادثة، وهي:

الفعل action، وهي الأفعال التي يقوم بها المشاركون في الحدث. وكثير من هذه الأفعال تُعرف باسم أفعال الكلام (Searle, 1969) speech acts، مثل الوعود والطلبات والعروض والإرشادات والموافقة والتأكيد والاعتراف. وعندما تستهدف الدراسة سياقا

---

(١) فعلى سبيل المثال، يؤكد (Curl & Drew, 2008) في دراستهما حول أساليب الطلب في التفاعلات الاجتماعية، أنهما كانا يقومان بفحص طرق الطلب المختلفة بدقة وعناية كبيرة، حيث قاما بالمقارنة بين أكثر أساليب الطلب استعمالا، وهي الطلب من خلال الأمر (pass me the cup)، والطلب باستعمال الأفعال المساعدة (could you bring up a letter when you come up) والطلب باستعمال المسند إلى الفعل (I was wondering if it was possible to see him...).

(٢) فعلى سبيل المثال، توصل (Curl, 2006) إلى أن أكثر أساليب العرض المستعملة في اللغة الإنجليزية وهي أسلوب الشرط (if your husband would like their address, then my husband will give it to him)، والصيغ الإخبارية أو التأكيدية (I'll take her in)، وأسلوب do you want me to، تعمل بطريقة منتظمة في بيئة تتابعية معينة.

مؤسساتيا معينا مثل المحاكم أو الطوارئ أو الخدمات الصحية، ينبغي على الباحث أن يركز على الأفعال أو النشاطات المتعلقة بكل سياق، مثل الفحص المزدوج أو التبليغ عن حادث أو فحص المريض والتشخيص أو سؤال المتقدم للوظيفة عن أهدافه.

تصميم الدور turn design، يختار المتحدث عادة تصميم أدواره من خلال اختيار أحد الخيارات المتوفرة لتنفيذ الفعل⁽¹⁾. وتصميم الدور يجسّد توجهات المتحدث تجاه ما يفعله، وتجاه مكان الفعل الذي يفعله، وتجاه الأشخاص المخاطبين. فهو يعبر عن بنية الدور الكلامي باستعمال مجموعة من المصادر اللغوية بما فيها اختيار المفردات والخصائص النحوية والمصادر الصوتية، إلى جانب الخصائص اللغوية غير الدلالية مثل الضحك والآهات، وكذلك الوسائل غير اللفظية مثل لغة الجسد.

التتابع sequence، إن الأدوار أثناء الكلام ينتج عنها تتابع الأدوار، بحيث إن كل دور يستجيب للدور السابق ويهيئ السياق للدور الذي يليه. وهناك بعض القيود حول ما يجب فعله في الدور التالي المتصل بما قبله، وذلك فيما يتعلق بفهم المستقبل لما كان يفعله المتحدث السابق أثناء دوره مع الرد بطريقة مناسبة على هذا الفعل، خاصة تلك القيود المتصلة بما يسمى الأزواج المتجاورة adjacency pairs. فعلى سبيل المثال، من يستقبل سؤال ما ينبغي عليه أن يجيب عن السؤال، ومن يستقبل طلبا ما ينبغي عليه إما أن يستجيب للطلب أو يرفضه، علما بأن الردود المتاحة إما أن تكون إيجابية (قبول، موافقة) أو سلبية (رفض، اعتذار)، كما أن بعضها قد يكون مفضلا⁽²⁾. ويؤدي تتابع الأدوار والأفعال المتجاورة إلى بناء أنماط كلامية أكثر تعقيدا. وتركز البحوث التي تستعمل تحليل المحادثة عادة على العلاقة بين الأفعال والأدوار والتتابع، وخاصة النتائج المتعاقبة لاختيارات المتحدث لصيغة تصميمية معينة لأفعال معينة.

---

(١) فعلى سبيل المثال للطلب في اللغة الإنجليزية ثلاث صيغ، كما ذكرنا ذلك سابقا، يمكن أن يختار المتحدث أحدها.

(٢) لمزيد من المعلومات عن الأزواج المتجاورة انظر (Sidnell, 2010).

اللسانيات الوظيفية النظمية

إن اللسانيات الوظيفية النظمية systemic functional linguistics نظرية لغوية تهدف إلى تفسير كيفية صناعة المعنى، فهي تركز على علاقة اللغة بالمخ من جهة، وعلاقة اللغة بالمجتمع من جهة أخرى. ويعتبر Halliday هو مؤسس النظرية⁽¹⁾، حيث يرى أن النظرية أداة إستراتيجية، ووسيلة لحل المشكلات، وأداة توجه الأفعال. وتُقدّم النظرية نموذجا يحدد العلاقات التي تربط بين المعنى والوظيفة والقواعد اللغوية والسياق. وقد أسهمت النظرية في دراسة عدد كبير من القضايا اللسانية التطبيقية، مثل المشكلات التي تحدث عندما تتعرض عمليات النمو اللغوي عند الأطفال والكبار للتعطل من خلال الإصابات التي تصيب المخ أو من خلال العوائق التعليمية، أو المشكلات التي تنشأ بسبب المشكلات التواصلية التي تحدث في المؤسسات الصحية وتعرض حياة المرضى للخطر، أو عندما تُستعمل اللغة في عمليات الإكراه السياسي، ونحو ذلك (Coffin, Lillis & O'Halloran, 2010). ويشدد (Williams, 1994) على أن أهم اختلاف بين النظرية الوظيفية النظمية والنظريات التقليدية، هو مفهوم الاختيار، ففي الوقت الذي تعتمد فيه المدارس النحوية على تحديد الصيغة الصحيحة، تنظر النظرية الوظيفية النظمية إلى اللغة على أنها مصدر، فالمتحدث يقوم باختيارات دلالية. وعليه، تركز هذه النظرية على النحو الدلالي، الذي يركز بالدرجة الأولى على المعنى على مستوى الجميلة مع علاقتها بالدلالة، التي تهتم بالدرجة الأولى بالمعنى على مستوى النص أو الخطاب والعكس صحيح. فالقواعد في هذه النظرية ما هي إلا طريقة لوصف الاختيارات الدلالية والنحوية، لا طريقة لوصف القواعد اللغوية، فهذه الاختيارات ما هي إلا مصادر لغوية يستعملها مستعمل اللغة ليصنع المعنى.

---

(١) يعتبر Halliday، أستاذ اللغويات في جامعة سدني سابقا، هو الأب الروحي لهذه النظرية، وقد تأثر بـFirth أول أستاذ لغويات في بريطانيا. فالنظرية أذا ذات أصول بريطانية ولها صلات باللسانيات الأوروبية أكثر من اللسانيات الأمريكية. كما تأثر Halliday بعلماء آخرين من أهمهم Saussure (الذي كان يدرس في جنيف) وHjelmslev (الذي كان يعمل في كوبنهاقن) ومدرسة براغ اللغوية واللغوي الصيني Wang Li.

وهناك ثلاثة أنواع من المعاني تحددها النظرية، وهي مرتبطة بالوظائف الثلاث التي يرى Halliday أن اللغة تخدمها. وهي الوظيفة الفكرية ideational metafunction (المعاني المرتبطة بالمحتوى الإخباري)، وهي التي تساعدنا في فهم العالم المحيط بنا وتمكّننا من وصف موقعنا فيه، وهي وظيفة تتحقق من خلال النظام الشكلاني للتعدية transitivity (فعل وفاعل ومسند)، علما بأن هذه الوظيفة تنقسم قسمين: وظيفة خبرية (مصادر لتنظيم الخبرة)، ووظيفة منطقية (مصادر للتعبير عن العلاقات المنطقية العامة). والوظيفة الثانية هي الوظيفة التبادلية interpersonal metafunction (المعاني المرتبطة بتبادل الرؤى والتعبير عن التوجهات)، وهي ترتبط بعلاقتنا مع الآخرين، ويتم ترميزها من خلال النظام الشكلاني للصيغية mood (الإخبار والاستفهام والأمر). والوظيفة الثالثة هي الوظيفة النصية textual metafunction (المعاني المرتبطة بكيفية بناء النص ليؤدي وظيفته كرسالة)، وهي نظام تنفيذي للوظيفتين السابقتين، وهي تتحقق من خلال النظام الشكلاني للمضمون theme (الحذف والإحالة). وهذه المعاني الثلاث تتصاحب، لكنها لا تستند إلى بعضها بعضا، فكل جميلة يمكن أن تكون تمثيلا أو مبادلة أو رسالة وفقا للتعدية أو الصيغية أو المضمون على التوالي. وكل واحد من هذه المعاني يرتبط بعناصر قواعدية مختلفة، بحيث تُنعت هذه العناصر وظيفيا. ففي المثال التالي نشاهد كيف يتم نعت الجملة وظيفيا (معنى فكري) عكس النعت التقليدي (فعل وفاعل).:

فرّقت	الشرطة	المتظاهرين
فعل	فاعل	مفعول به (النعوت التقليدية)
عامل agent	متأثر affected	(نعوت فكرية)

وعليه، يرى أصحاب اللسانيات الوظيفية النظمية أن الاختيارات القواعدية تشكّل السياق الذي يستعمل فيه الأفراد اللغة وتتشكل به، سواء أكان السياق الموقفي الآني أم السياق الثقافي الأوسع. وبهذا يتم فهم السياق من خلال المعاني اللغوية التي تُصنع،

والعكس صحيح. وبذلك، تختلف اللسانيات الوظيفية النظمية عن المدارس اللغوية الأخرى فيما يلي. أولا، تشدد على فكرة الاختيار تشديدا كبيرا، فهي ترى اللغة على أنها شبكة ضخمة من الخيارات المتداخلة التي يختار منها المتحدث على نحو لا شعوري عندما يتحدث. فالتركيز ينصب على ما يقوله المتحدث بالمقارنة مع ما يمكن أن يقوله، وهو ما يسمى العلاقات الرأسية/الاستبدالية paradigmatic relations. بالمقابل، تركز المدارس الأخرى على العلاقات التتابعية syntagmatic relations، أي التركيز على ما يقوله المتحدث مقارنة بما قاله من قبل وما سوف يقوله فيما بعد. فأصحاب اللسانيات الوظيفية النظمية يشكلون هذه الخيارات من خلال وسائل نظمية (ومن هنا جاء اسم النظرية)، فعلى سبيل المثال، المفرد يقابل الجمع، والمبني للمعلوم يقابل المبني للمجهول، والخبر يقابل الاستفهام. والطريقة التي يتم بها حزم هذه الأنظمة سويا في قواعدهم يعطي أصحاب هذه النظرية فكرة عن كيفية ارتباط اللغة بالسياقات التي تستعمل فيها.

ثانيا، التشديد على العلاقة بين اللغة والسياق، فهم يؤكدون دائما على أنه لا يمكن فهم ما يقوله أو يكتبه الفرد إلا إذا عرف المتلقي شيئا عن السياق الذي صدرت فيه اللغة. ويمكن القول من زاوية أخرى عندما يفهم المرء ما يقوله شخص ما أو يكتبه، فإنه يستطيع أن يكتشف شيئا عن السياق الذي حدث فيه النص. وهناك مصطلحان مهمان في هذه النظرية، وهما السياق الموقفي context of situation، والسياق الثقافي context of culture.

إن هذه النظرية تساعد في تحليل النصوص تحليلا أدق من التحليل التركيبي التقليدي من جانبين. أولا، يركز على المحتوى الدلالي في مقابل الصيغ اللغوية، وبهذا فهو يمكّن المحلل من تفسير المعاني والأفهام، التي يسعى مستعمل اللغة إلى التعبير عنها، بطريقة ذات مبادئ واضحة. ثانيا، يركز على أمثلة محدودة من النصوص في مقابل النظام اللغوي برمته، فهو يزوّد المحلل بأساس يعتمد عليه في تحديد كفاية هذه المعاني، أي سبب فاعلية النص في تحقيق أهدافه أو عكس ذلك. وهذا الهدف يصعب تحقيقه، كما يؤكد ذلك Halliday، فهو لا يتطلب تفسير النص بذاته، وإنما يتطلب أيضا تفسير سياق

النص (السياق الموقفي والثقافي) والعلاقة المنتظمة بينهما⁽١⁾. ولتمحيص العلاقة بين اللغة والسياق الموقفي يقترح أتباع هذه النظرية مصطلح الضرب اللغوي register الذي يتكون من ثلاث فئات: الحقل اللغوي field، وطريقة الحديث tenor، وشكل الحديث mode (Martin, 2010).

أولا: الحقل اللغوي يعني ما يجري فيما يتعلق بالنشاطات المعترف بها ثقافيا، ومن الأمثلة على ذلك التنس والطبخ واللغويات والتعليم والزراعة ونحو ذلك. وعندما يسأل شخص شخصا آخر لأول مرة يقابله عما يفعله فهو يجيب من خلال هذه النشاطات، كأن يقول أنا لغوي، أو أنا أمارس لعبة التنس. والمستقبل للرسالة اللغوية يستدل على الحقل اللغوي غالبا بالألفاظ التي تعتبر مؤشرات على الحقل، فعندما ينضم متحدث إلى محادثة ما، يحتاج إلى بعض الوقت حتى يكتشف موضوع المحادثة، فعليه أن ينتظر حتى يسمع قدرا كافيا من المفردات ليكتشف الحقل اللغوي. والوقت الذي تستغرقه

---

(١) قام (Armstrong, Ferguson, Mortensen & Togher, 2010) بتطبيق النظرية الوظيفية النظمية في دراسة العجز اللغوي language disorder الناتج عن إصابة المخ، باعتبار أن هذه النظرية تقدم نظرة سياقية للغة على عكس النظرة اللاسياقية التي تقدمها النظريات اللسانية النفسية التي تُستعمل عادة في حقل علم أمراض الكلام speech pathology، حيث يتم في هذا الحقل قياس القدرات اللغوية من خلال سلسلة من المهارات اللغوية اللاسياقية مثل تسمية بعض المجسمات والصور، التي تعتبر فيها قدرات المعالجة متطلبا أساسيا، مع تجاهل الخطاب الفعلي الذي يتم فيها تبادل المعاني لمختلف الأغراض. وعلى النقيض من ذلك، قام الباحثون بتحليل عينات من كلام المبحوثين حسب الفئات الوظيفية باعتبارها وسيلة لتحليل اللغة من زاوية اجتماعية، حيث ساعد هذا المذهب الباحثين في فحص البناء المشترك للخطاب بين المتحاورين، بعيدا عن التحليل اللغوي الذي يركز على الكلام أحادي الاتجاه. فالأفراد المصابون بمشكلات لغوية قادرون في الغالب على التواصل مع الآخرين، حيث يستطيعون تبادل المعاني بطرق مختلفة، مما يعني أن توظيف المصادر اللغوية عند هذه الفئة قد يكون مختلفا عن الفئات الأخرى، لكنه يحقق النجاح في تحقيق عدد من المعاني، علما بأن العوامل السياقية تؤدي دورا مهما في مساعدة المستمع في تفسير ما يقال في السياق الموقفي. ولا يقل أهمية أيضا عما سبق رغبة المحاور في الإسهام في فهم الموقف وتوظيفه لكل ما يملك من معلومات لتحقيق الفهم المشترك، فاللغة تستعمل لتحقيق غرض ما، فهي ليست عملية لا سياقية تتضمن أداء مهمات مصطنعة على مستوى الكلمة والجملة.

هذه العملية، أي اكتشاف الحقل اللغوي من قبل مستعمل اللغة، يعتمد على علاقة مستعمل اللغة بالحقل اللغوي ومعرفته به، فكلما كان الشخص خبيرا في الحقل، كان أسرع في معرفته. وينبغي التنبيه إلى أن المفردات ليست خاصة بأي حقل، فالحقل اللغوي فئة مرتبطة بالضرب اللغوي قد يختص بمؤسسة ما، في حين أن المفردات فئات لغوية يتحقق من خلالها الحقل(١).

ثانيا: طريقة الحديث تشير إلى الطريقة التي نربط بها أنفسنا مع الآخرين عندما نفعل شيئا، ومن ذلك منزلة الأفراد. فالمجتمعات مبنية على أساس أن بعض الأفراد

---

(١) يعتبر الحقل اللغوي أكثر المتغيرات المتعلقة بالضرب اللغوي صعوبة في وصفها، وذلك بسبب كثرة النشاطات التي يؤديها الإنسان؛ ولذا فمن الصعب جدا الخروج بقائمة تضم الحقول اللغوية الممكنة (Martin, 2010). ورغم ذلك، يمكننا أن نتحدث عن الحقل اللغوي من خلال ضرب مثال، وهو ما الحقول اللغوية المرتبطة بالحيوان. وهناك مسألتان ينبغي تذكرهما، الأولى ما الأشياء التي يفعلها الإنسان مع الحيوان (ما يركز عليه النشاط)، والمسألة الثانية ما الحيوانات المرتبطة بهذه النشاطات (موضوع النشاط). إن الحقول اللغوية تتعلق بتفاعل الإنسان مع عالمه؛ ولذا فهي قابلة للوصف من خلال هذين البعدين: ما يفعله الناس، ولمن يفعلونه. ولتقريب هذه المسألة يمكننا القول إن هناك ثلاث طرق يتعامل بها الناس مع الحيوانات: الاحتفاظ بها، واستعمالها، ومشاهدتها. والاحتفاظ بالحيوانات يتم من خلال تربيتها في المنازل، حيث تكون الوظيفة الأساسية للحيوانات في هذا السياق هي مرافقة الإنسان. أما استعمال الحيوانات فيتم في مجالين: العناية بالحيوانات الداجنة، والرياضة، والفرق بينهما أن الإنسان يستعمل الحيوان في المجال الأول للحصول على الطعام أو الملابس، أما المجال الثاني فيستعمل الإنسان فيه الحيوان للمتعة، علما بأن الصيد والسباقات هي أبرز النشاطات الترفيهية ذات الصلة بالحيوان. أخيرا مشاهدة الحيوانات تتعلق ببعض الأفراد الذين يحتفظون بالحيوانات لذاتها، سواء أكان ذلك لإجراء دراسات حولها، أو عرضها في حدائق الحيوان، أو الاحتفاظ بها في المتاحف. إن هذه القائمة ليست شاملة، لكنها كافية لإعطاء صورة عن النشاطات التي تنطوي عليها عندما يقول شخص ما أنه متخصص بالطبيعة أو بيولوجي أو محب للحيوانات ونحو ذلك. أما الجانب الآخر من هذه الصورة فهو الحيوانات نفسها، فالإنسان يحتفظ بالكلاب والقطط والطيور والأسماك في بيته، ويستفيد من البقر والأغنام في مزارعه، ويستخدم الكلاب والصقور في الصيد، ويستعمل الخيول والجمال والكلاب في السباقات. وليس الهدف هنا تصنيف الحيوانات، وإنما الهدف هو تصوير طبيعة علاقة الحيوان بالإنسان، مما يساعد في وصف هذا الحقل اللغوي.

يتمتعون بشيء من القوة والنفوذ في مقابل من على يتمتع بذلك. ولهذه القوة أشكال متعددة، فالكبار يسيطرون على الصغار، والمسؤولون يسيطرون على موظفيهم، والمعلمون يسيطرون على الطلاب. وهذه حقيقة لا يمكن تجنبها، مهما حاولنا أن نلطّفها. فعندما تعتقد أن الناس نزّاعون للسيطرة، فهذا بسبب أنهم يظهرون كمية مبالغ فيها من القوة تجاهك، بالمقابل عندما تظن أن شخصا ما يبدو هادئا وغامضا وغير آمن، فهذا غالبا بسبب أنه يتعامل معك باحترام مبالغ فيه. والواقع أن الإنسان يستطيع أن يقاوم من بيدهم القوة والنفوذ. ولا ترتبط طريقة الحديث بالرسمية فحسب، بل هي أكثر تعقيدا من ذلك، فعلى سبيل المثال، تتشكل علاقتنا مع الآخرين وفقا لاتصالنا المباشر معهم، أي مشاعرنا تجاههم، سواء كنا نحبهم أو نكرههم، رغم أن هذه المشاعر تكون متقلبة إلى حد ما حسب عواطفنا من وقت لآخر. وهناك أيضا مسألة تتعلق بالأشخاص الذين نلتقي بهم ونتحدث معهم بشكل متكرر، دون أن نشعر تجاههم بأي شعور مثل بعض زملاء العمل، والباعة المتجولين في الحي. إن هذين الجانبين، المكانة (التي تركز على علاقات القوة، سواء أكانت أدوارا متسلطة أم تراعي الآخرين) والاتصال المباشر (الذي يركز على انحيازنا وتجانسنا مع الآخرين سواء أكانت أدوار تقارب أم تباعد)، يؤديان دورا مهما في طريقة الحديث؛ ولذا فمن المهم النظر إلى النص من كلتا الزاويتين، فالقوة والتضامن يشكلان جميع العلاقات الاجتماعية التي نكوّنها.

ثالثا: شكل الحديث يشير إلى الوسيلة المختارة لتحقيق التواصل، والوسيلة غالبا ما تكون الكلام أو الكتابة، علما بأن هناك وسائل كثيرة ظهرت في العصر الحديث مثل وسائل التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام المختلفة والجوالات والإنترنت. وتختلف الآثار التي تخلفها كل وسيلة من هذه الوسائل في العملية التواصلية، فهي تؤثر في علاقة المتحدث بالسامع من خلال العوائق التي تضعها بينهما. فعند مقارنة الوسائل المختلفة بالمحادثات المباشرة، نجد أن لكل وسيلة أثرا في التواصل السمعي والبصري. فالهاتف مثلا يمنع الوسيلة البصرية، لكنه يسمح بالتغذية الراجعة السمعية، بالمقابل يسمح التلفاز بالتواصل البصري أحادي الاتجاه، لكنه يمنع التغذية الراجعة السمعية. أما المذياع فهو

يمنع تماما الوسيلة البصرية. ومن هنا يمكن وضع مقياس متدرج، يكون في طرفه الأول المتحدث والسامع متجاوران، في حين يختفي عامل الجمهور تماما على الطرف الآخر. أما الجانب الآخر لشكل الحديث فهو يتعلق بتأثير الوسيلة في العلاقة بين اللغة وما يُتحدث عنه، وهذا الجانب يتعلق باللغة أثناء الحدث وعلاقتها باللغة باعتبارها وسيلة تأمل. فعلى سبيل المثال، لو أخذنا مباراة في كرة القدم، نجد على الطرف الأول من هذا المقياس المتدرج لغة اللاعبين والحكم أثناء المباراة، ثم بعد ذلك التعليق على المباراة، ويختلف هنا التعليق على المباراة في المذياع عنه في التلفاز، فالمعلق والمشاهد يشاهدان ما يحدث في التلفاز، في حين المعلق هو فقط من يشاهد ما يحدث في المذياع. وهناك أيضا حالات أخرى تبتعد عن الحدث مثل مقابلة تجرى مع لاعب بعد المباراة، ثم يتبع ذلك تقرير عن المباراة في إحدى الصحف في اليوم التالي للمباراة، ويقودنا هذا نحو نهاية المقياس المتدرج، حيث يتم فيه إعادة بناء الحدث وليس التعليق عليه. إن ما يحدث في هذا المقياس المتدرج يشير إلى أن اللغة تُنزع شيئا فشيئا مما كان يُتحدث عنه فعليا (الحدث نفسه)، ليس حسب البعد الزمني فحسب، وإنما أيضا حسب التجريد.

وترتبط الوظائف الثلاث في هذه النظرية (الفكرية والتبادلية والنصية) بالفئات الثلاث للضرب اللغوي، فالحقل اللغوي يرتبط بالمعنى الفكري، فهناك علاقة بين النشاطات المؤسساتية التي ينخرط فيها الأفراد وما يتحدثون عنه. وشكل الحديث يرتبط بالمعاني النصية، فالوسيلة التي يختارها الفرد تؤثر تأثيرا كبيرا في العلاقة بين اللغة وسياقها. أما طريقة الحديث فهي ترتبط بالمعاني التبادلية، فالقوة والتضامن مضمّنة فيما إذا كان الإنسان يقدم بضائع أو خدمات أو معلومات أو يطلبها. إن هذه العلاقة بين فئات الضرب اللغوي والمكونات الوظيفية في القواعد مهمة جدا. فهذه العلاقة هي التي تمكّن أصحاب هذه النظرية من التنبؤ، استنادا إلى السياق، ليس بما سوف يختاره المتحدث فحسب، وإنما بمجالات القواعد التي هي على المحك. فهي تسمح للمحلل النظر إلى اختيارات قواعدية بعينها، بحيث يفهم الإسهام الذي تقدمه للمعنى السياقي للجملة. وهذا يتيح لأصحاب هذه النظرية أن يجادلوا، استنادا إلى الأدلة النحوية، حول

طبيعة الحقل اللغوي وطريقة الحديث وشكل الحديث في نفس الوقت الذي يسمح لهم بتفسير سبب تشكل اللغة بهذا الشكل، فيما يتعلق بالطريقة التي يستعمل فيها الناس اللغة، ولهذا السبب سميت بالنحو الوظيفي النظمي (Eggins, 1994).

وبناء على ما سبق، يعتبر الضرب اللغوي register نظاما سيميائيا يختلف عن الأنظمة السيميائية الأخرى مثل اللغة والموسيقى والرقص وغيرها؛ إذ لا يملك نظاما صوتيا خاصا به، فهو يصنع المعنى من خلال استعمال الكلمات وأبنية النظام السيميائي الذي نطلق عليه اللغة. ولهذا السبب يطلق العالم اللغوي الدنماركي (Hjelmslev, 1961، مذكور في Martin, 2010) على الضرب اللغوي مصطلح النظام السيميائي الإيحائي، وذلك لتمييزه عن الأنظمة السيميائية الأخرى مثل اللغة التي تصنع المعاني الخاصة بها دون أن تعتمد على مصادر أنظمة معان أخرى. وإذا كان الضرب اللغوي سيميائيا، فمن الممكن استنباط الخيارات المتاحة أمام المتحدث طالما أن الحقل اللغوي وطريقة الحديث وشكل الحديث مأخوذة بالحسبان: ما النشاطات الدينية والاجتماعية والمهنية والتخصصية التي نشارك فيها؟ ما الأدوار التي نتبناها في علاقتنا بالمتحدثين الآخرين؟ ما طبيعة الوسائل التي نستعملها لإيصال رسائلنا؟ ومن تبعات وصف الضرب اللغوي بأنه نظام سيميائي أن نكون قادرين على وصف كيفية تحقيق خيارات الضرب اللغوي عند اختيارها(١).

ومن المفاهيم الرئيسة في هذه النظرية أيضا مفهوم الأفنون genre، وهو مثل الضرب اللغوي نظام سيميائي يعتمد على غيره. وهو يعني نشاط مرحلي ذو هدف ينهمك فيه المتحدثون بوصفهم أعضاء في ثقافة ما، فهو يوضّح كيف يؤدي الفرد مختلف الوظائف

---

(١) قام (Knoz, 2007) بتوظيف النظرية الوظيفية النظمية في دراسة النصوص القصيرة في الصحف الإلكترونية التي تجمع مصادر سيميائية متنوعة بما في ذلك النصوص اللغوية والصور، حيث تتسم هذه النصوص بقصرها (لا تتجاوز أحيانا ٢٥ كلمة) مما يشكل صعوبة في تحليلها تحليلا ناقدا. ومن هنا يرى Knox أن النظرية الوظيفية النظمية أداة مناسبة لتحليل هذه النصوص القصيرة؛ لأنها تفسر العلاقة بين العمليات والبنى الاجتماعية من جهة، وتكشف طبيعة النشاطات المتنقلة متعددة الوسائط من جهة أخرى.

على أساس يومي بطريقة ثقافية معينة، علما بأن الأفنون ليس له نظام صوتي خاص به، بل هو يصنع المعنى من خلال تشكيل الضرب اللغوي. ومن الأمثلة على الأفنون أخذ موعد عند الطبيب، وشراء خضراوات، وحكاية قصة، وكتابة مقال، والتقدم بطلب عمل، وكتابة رسالة لمحرر دورية علمية. والواقع أن أي شيء نقوم به يتضمن مشاركتنا في نوع من الأنواع الأفنون. ويتضمن الأفنون مجموعة من الأدوات والتوجهات نحو النصوص ابتداء بتحليل كيفي مفصل لنص واحد وانتهاء بوصف كمي للخصائص اللغوية. ويقوم الباحثون أحيانا بتحليل نص واحد؛ إما لأنه نص مميز بذاته، أو لأنه يمثل مجموعة من النصوص وضربا لغويا معينا. فالمقالات العلمية أو الخطب السياسية على سبيل المثال يمكن أن تقدم رؤى حول أشكال الإقناع، أو الخيارات النحوية أو الدلالية فيها، أو آراء كتاب النصوص أو نحو ذلك⁽¹⁾.

تحليل الخطاب الناقد

يتبع تحليل الخطاب الناقد critical discourse analysis النظرية اللغوية الناقدة التي تنظر للغة على أنها شكل من أشكال الممارسة الاجتماعية⁽²⁾. وجميع الممارسات

---

(١) يقدم (Bhatia, 1993) مجموعة من الخطوات الأساسية لتنفيذ تحليل الأفنون، التي تشدد على أهمية وضع النص في سياقه:
- اختيار نص يمثل الأفنون المستهدف.
- وضع النص في سياق موقفي، أي استعمال الباحث لمعارفه السابقة ليحدد مكان استعمال الأفنون وكاتبه وسبب كتابته بهذا الشكل.
- مقارنة النص مع نصوص أخرى مشابهة للتأكد من أنه يمثل الأفنون.
- دراسة السياق المؤسسي الذي يستخدم فيه الأفنون (من خلال مثلا زيارة الموقع أو إجراء مقابلات) لفهم أعرافه بشكل أفضل.
- اختيار النقطة التي سوف تخضع للتحليل (المعجم، أو السبك، أو الحبك، أو الإقناع) ثم تحليلها.
- عرض التحليل على أحد المتخصصين لتأكيد النتائج.

(٢) نشأ تحليل الخطاب الناقد متأثرا باللسانيات الناقدة التي ظهرت في السبعينيات الميلادية، وينصب اهتمام اللسانيات الناقدة على الكشف عن الطريقة التي تُستعمل في النصوص لإخفاء أو تشويه بعض الجوانب المهمة من الأحداث التي تسعى إلى وصفها، وذلك من خلال الأبنية

الاجتماعية مرتبطة بسياقات تاريخية معينة، التي من خلالها يتم إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة أو التنازع عليها، ويتم كذلك خدمة اهتمامات ورغبات مجموعات بعينها. وهي تساؤلات ترتبط بعلاقة الخطاب بالقوة والنفوذ، حيث يسعى تحليل الخطاب الناقد إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: كيف يتم تموضع النص؟ من الأشخاص الذين تُخدم اهتماماتهم بهذا التموضع؟ ومن الأشخاص الذين تُهمل اهتماماتهم بهذا التموضع؟ ما تبعات هذا التموضع؟ وقد سُمّي تحليل الخطاب الناقد؛ لأنه يسعى إلى فهم الكيفية التي يتم بها تشكيل الخطاب بعلاقات القوة.

وكان تحليل الخطاب الناقد يعرف في البداية باسم الدراسات اللغوية الناقدة Critical Discourse Studies (Billing, 2003). وقد تبنى المتخصصون في تحليل الخطاب الناقد نظرية النحو الوظيفي النظمي (Halliday, 1985)، رغم أنها ليست النظرية اللغوية الوحيدة التي تبنوها. وقد ركزت دراسات تحليل الخطاب الناقد على مجالات معينة منها اللامساواة، والسيطرة/الهيمنة، والتدارس اللغوي، والإعلان. ومن أهداف هذا المذهب رفع الوعي بالإستراتيجيات المستعملة في تأسيس علاقات القوة المتقوقعة في الخطاب والمحافظة عليها وإعادة إنتاجها. فهو يركز على الخصائص التي تُسهم في بنية الخطاب، بحيث يتم تبني الإيديولوجيات الشائعة أو مقاومتها، ومن ثم يتم بروز إيديولوجيات مضادة.

النحوية المستعملة أو المفردات المختارة. والمهمة الأساسية للغوي الناقد تتمثل في تفكيك وجهات النظر والتحيزات التي تم إخفاؤها سواء أكان ذلك بشكل متعمد أم غير متعمد، المضمنة عادة في النصوص ذات الشيوع والانتشار والتأثير الواسع مثل المقالات الصحفية والكتب الدراسية. ومن المجالات التي كان لها نصيب كبير في أدبيات اللسانيات التطبيقية قضية الفاعلية agency، أي كيف يتم توزيع المسؤولية من الناحية النحوية فيما يخص العمليات المهمة أو تلك المثيرة للخلاف، كما في المثال الآتي:

قامت الشرطة بإطلاق النار على ١٠ أشخاص في أحداث الشغب.

قُتل ١٠ أشخاص في أحداث الشغب.

إن هاتين الجملتين تصوران نفس الحدث بطريقتين مختلفتين، ففي الجملة الأولى تم بوضوح تحديد القاتل وهم الشرطة، في حين أن المسؤول عن القتل لم يحدد في الجملة الثانية.

وقد اُستعمل تحليل الخطاب الناقد في بحوث اللسانيات التطبيقية في تحليل الخطابات العامة والإعلامية (مثل الخطاب الصحفي والسياسي والنصوص الثقافية الرائجة) والخطابات التعليمية، التي تشمل موضوعات متعددة مثل السياسات التعليمية والتفاعل الصفي والكتب الدراسية والمناهج والمقابلات والسرديات والكتابات الإبداعية والنصوص المنتجة من قبل الطلاب والمعلمين والإداريين وأولياء الأمور ومدربي المعلمين وصناع السياسات التعليمية وغير ذلك.

ويستند تحليل الخطاب الناقد إلى النظريات الاجتماعية لـ(Althusser, 1984; Gramsci, 1975; Foucault, 1980, 2003; Bourdieu, 1984, 1988، مذكورة في Lin, 2014) لتحليل آثار القوة/النفوذ من خلال اللغة والخطاب، علما بأن تحليل الخطاب الناقد وسّع هذه النظريات من خلال تطوير أدوات تحليلية مستقاة من اللسانيات، واللسانيات الوظيفية النظمية، والسيميائية.

ويختلف تحليل الخطاب الناقد⁽¹⁾ عن الأدوات التحليلية الأخرى مثل أدوات تحليل المدونات التي يمكن استعمالها مع أطر نظريات مختلفة، فتحليل الخطاب الناقد لا يمكن تطبيقه بمعزل عن نظرياته المفاهيمية، حيث إنه ذات صلة وثيقة بمجموعة محددة من النظريات الاجتماعية المتعلقة بطبيعة اللغة والهوية والممارسة الاجتماعية والعالم الاجتماعي بمجمله (Lin, 2014). وعليه لا يمكن تطبيق تحليل الخطاب الناقد دون استصحاب التوجهات النظرية لهذا المذهب.

إن تحليل الخطاب الناقد يدرس كيف أن استعمال اللغة يُعيد إنتاج الرؤى والقيم والطرق التي يستعملها أصحاب القوة والنفوذ في الكلام التي قد لا تسترعي انتباه من هم أقل قوة ونفوذا. فهو منهج في تحليل الخطاب يركز على العلاقة بين اللغة والقوة/النفوذ والإيديولوجيا. والإيديولوجيا هي تمثيل لجوانب من الحياة تسهم في تأسيس

---

(١) التحول الناقد في اللسانيات التطبيقية بدأ في التسعينيات الميلادية، عندما نشر (Pennycook, 1990) مقالته المشهورة نحو لسانيات تطبيقية ناقدة في التسعينيات.

العلاقات الاجتماعية المتعلقة بالسيطرة واللامساواة والاستغلال، التي تعتبر من منظور تحليل الخطاب الناقد مشكلات تحتاج إلى الطرح والمعالجة. إن تحليل الخطاب الناقد يسعى من خلال استعمال أدوات التحليل اللغوي إلى حلحلة هذه العلاقات لأجل إلقاء الضوء على كيف أن استعمال اللغة يسهم في السيطرة على جماعات اجتماعية معينة وفي سوء تمثيلها. ولا يقتصر اهتمام تحليل الخطاب الناقد على الممارسات السياسية التي يظهر فيها جليا توظيف الإيديولوجيات لأجل السيطرة والهيمنة، بل تتجاوز ذلك إلى الممارسات التعليمية، كما في الخطاب التقليدي الذي يسيطر عليه المعلم.

ولمفهوم الخطاب discourse في تحليل الخطاب الناقد معنيان (Coffin, Lillis & O'Halloran, 2010). الأول هو اللغة في الاستعمال، فعلى سبيل المثال الخطاب في المحادثة يعني المعاني الكلية المصنوعة بتفاعلها مع خصائص السياق، التي تعتبر ذات صلة من قبل المشاركين في الحدث، مثل درجة الصوت وتعبيرات الوجه والإيماءات. والخطاب في الكتابة يعني كيف يتم قراءة وفهم نص ما (جدول رحلات القطار مثلا)، ومن ثم كيف يستجيب الأفراد لهذا النص، بعبارة أخرى مجمل الحدث التواصلي المرتبط بالنص. فالمعنى الأول للخطاب يشمل تحليل المعاني والأفهام والتفسيرات التي يصل إليها القارئ أو المستمع.

أما المعنى الثاني للخطاب في تحليل الخطاب الناقد فهو مرتبط بأعمال الفيلسوف الاجتماعي الفرنسي (Foucault, 1980، مذكور في Lin, 2014) الذي يصف الخطابات بأنها طريقة في الحديث عن العالم، مرتبطة ارتباطا معقدا بالطرق التي يشاهد بها الناس العالم ويفهمونه. فالخطاب عند Foucault يحدد ما يمكن أن يقال، وما لا يمكن أن يقال فيما يتعلق بمجال اهتمام مؤسسة أو برنامج ما. فللأديان، على سبيل المثال، خطابات محددة تحدد تفسير السلوكيات الطبيعية. ويؤمن بأن هناك علاقة بين الخطاب بهذا المفهوم وأصحاب القوة والنفوذ؛ وذلك لأن هؤلاء يتحكمون بالخطاب في نهاية المطاف.

وتحليل الخطاب الناقد يفترض علاقة ذات اتجاهين بين المعنيين السابقين للخطاب، وهو يوازي طريقة أتباع اللسانيات الوظيفية النظمية في إدراك العلاقة بين استعمال

اللغة والسياق. بعبارة أخرى، يمكن لإعادة إنتاج استعمال اللغة غير المتكافئ (مثلا رجل وزوجة في مقابل زوج وزوجة) أن يساعد في تعزيز العمليات والسيطرة الاجتماعية غير المتكافئة والعكس صحيح. إن إعادة إنتاج الخطاب المتكرر من خلال استعمال اللغة يمكن أن يؤدي إلى موقف يصادق فيه الناس ضمنا على رؤية فيها هيمنة، وهم في الأصل لا يرغبون فيها. وتعتبر هذه الحالة التي يطلق عليها سيطرة hegemony من المسائل التي يركز عليها أتباع تحليل الخطاب الناقد، وبما أن المحلل غالبا ما يعارض السيطرة التي يقوم بدراستها، يُعتبر تحليل الخطاب الناقد شكلا من أشكال تحليل الخطاب ذات الالتزامات الخاصة، فكثير من ممارسي تحليل الخطاب الناقد يؤمنون بمواقف سياسية أو ثقافية معينة ويلتزمون بها، فهو، كما يشير إلى ذلك (van Dijk, 2001)، تحليل خطاب ذو توجهات معينة.

فالخطاب من منظور تحليل الخطاب الناقد يتصف بأنه مفهوم لغوي، إدراكي، اجتماعي/ثقافي، ويوصف بمستويات متعددة نحوية، ودلالية، وأسلوبية، وبلاغية، ويفهم من خلال عمليات الإنتاج والاستقبال والفهم التي يقوم بها المتحاورون. وهناك جانب اجتماعي في الخطاب، فهو مجموعة متعاقبة من الأفعال السياقية الهادفة المتحكم بها والمنجزة في المجتمع، أي أنها شكل من أشكال الفعل الاجتماعي الحادث في سياق ما، علما بأن كل سياق يتحكم بنوع معين من الخطاب، وكل خطاب يعتمد على نوع من السياق (van Dijk, 1997).

ولتحليل الخطاب الناقد مجموعة من المبادئ، من أهمها:

- هو بحث ذات التزامات اجتماعية، فهو يسعى إلى الإسهام في فهم المشكلات الاجتماعية، خاصة تلك التي تتسبب بها النصوص اللغوية أو الأحاديث العامة، مثل الأشكال المتنوعة لسوء استعمال النفوذ الاجتماعي (مثل العنصرية العرقية، والتفرقة القائمة على الجنس) وما يترتب عليها من عواقب اجتماعية.

- لهذا السبب فهو موجه بالمشكلات وليس بالنظريات أو العلوم، ويشدد على تقديم مضامينه وتطبيقاته العملية بلغة يفهمها الجميع.
- هو حقل تتقاطع فيه العلوم، ويدعو إلى المرونة والتنوع في مذاهبه وطرقه ليتصدى للقضايا والمشكلات المعقدة.
- يأخذ بالحسبان اهتمامات المجموعات المعرضة للظلم المتنقل وخبراتها وأساليب مقاومتها.
- يشدد على استجابات الباحث التلقائية وانفعالاته وتأملاته، أي الحاجة إلى جعل موضوع البحث وموقف المحلل شفافا مع تبرير، من الناحية النظرية، سبب كون بعض التفسيرات والقراءات لبعض الأحداث أكثر صدقا من غيرها.

ومن ركائز تحليل الخطاب الناقد الأساسية تصوير اللغة على أنها عبارة عن عمليات اجتماعية وخطابية، فتحليل الخطاب الناقد لا يدرس اللغة بوصفها كينونة لغوية ثابتة، بل يدرس العمليات الاجتماعية المتنقلة وتبعاتها. فأحد أهم المنطلقات النظرية لهذا المذهب أنه لا ينظر للغة على أنها شيء مادي، بل هي مفهوم إيديولوجي واجتماعي يشتمل على نشاطات ذات أجندات سياسية ووطنية وعنصرية (Pennycook, ٢٠١٠). ومن هنا ينبغي أن يكون تركيز المحلل منصبا على كيفية توظيف اللغة، باعتبارها نظاما سيميائيا دائم التغير، في تشكيل الطبقات الثقافية المختلفة المتعلقة بالعرق والجنس والمكانة الاجتماعية، التي تجيز اللامساواة في المجتمع وتؤيدها وتديمها. وهناك عدة منطلقات أخرى لهذه النظرية:

- تصوير اللغة على أنها ممارسة اجتماعية.
- اللغة والخطاب يُشكّلان البنى الاجتماعية (العرق، الجنس، الهوية، المكانة الاجتماعية) ويتشكلان بها.

- اللغة موجهة إيديولوجيا، وتؤدي دورا محوريا في تطبيع اللامساواة في المجتمع؛ ومن ثم فهي تسهم في إخفاء اللامساواة وفي إنتاجها وإعادة إنتاجها(١).

---

(١) قامت (Hanrahan, 2010) بتطبيق تحليل الخطاب الناقد على تحليل الخطاب الصفي في مادة العلوم في المرحلة الثانوية، لأجل الكشف عن أسباب فشل تدريس العلوم في تحقيق أهدافه، حيث قامت بمقارنة الخطاب الصفي لاثنين من المعلمين المتميزين في تدريس العلوم القادرين على دمج الطلاب على نحو إيجابي في مادة العلوم. ولتحقيق هذا الغرض، قامت الباحثة بتسجيل درسين لكل معلم مع إجراء مقابلة مع كل واحد منهما للكشف عن السياقات المحلية والمؤسساتية والاجتماعية للدروس المسجلة. وقد كان الهدف العام من الدراسة تحديد الممارسات التعليمية التي تمكّن الطلاب من الاندماج في تدريس العلوم، أي تحديد الخصائص الصريحة والمضمرة في كلام المعلم، وما يصاحبه من تواصل غير لفظي، التي تؤثر في العلاقات والاستجابات والهويات التي يُعتقد أنها تعزز تطور تعلم العلوم أو تعوقه. وقد تكونت عملية تحليل الأمثلة التي حصلت عليها الباحثة من ثلاث مراحل: المرحلة الأولى هي مرحلة الوصف، وتتمثل في استخراج العناصر الدلالية (المفردات والضمائر والمفردات التي توحي بطريقة تسلسل الدرس أو تلك التي تتضمن معان مجازية) والخصائص النحوية. المرحلة الثانية هي مرحلة تحليل الممارسات والبنى الاجتماعية، أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة التفسير، وهي المرحلة الوسطى في عملية تحليل الخطاب الناقد. وقد أظهر تحليل الدقائق الأربع الأولى من الدرس الطريقة التي تستعمل فيها الضمائر والمنطلقات التي توجه الدرس وبعض المفردات ذات الصلة بالخطاب. فعلى سبيل المثال، يشيع في خطاب المعلم الأول استعمال الضمائر اللاشخصية مثل we و you، مما يوحي بأن الأدوار محددة للجميع من قبل المعلم، حيث يستعمل خطابا ذا توجه أحادي يجب أن يلتزم به الجميع، كأن يقول as you carry on your experiment (كما تؤدون تجاربكم)، مما يعني التزام الطلاب بطريقته دون نقاش. ومن الخصائص البارزة أيضا في هذا المقطع غياب العبارات التي تعبر عن التحولات في الدرس التي تساعد في بناء العلاقات مع الطلاب، ومن المصطلحات المستعملة بكثرة في الدرس وتحمل في طياتها معان معينة: move in quietly (تحركوا بهدوء)، homework (الواجب المنزلي)، questions (أي سؤال)، وهي عبارات تصور الفصل وكأنه ورشة عمل يجب تنفيذ المهمات بحذافيرها. إن هذا المعلم يتجنب استعمال أي لغة تعبر عن الجوانب العاطفية الوجدانية التي تحمل مشاعر وتقدير للآخرين، أي المفردات التي تهدف إلى دمج الآخرين، وهذا السلوك يعزز من مكانته السلطوية. بالمقابل، فإن المقاطع التي حللتها الباحثة للمعلم الثاني وهي امرأة تُظهر صورة مختلفة تماما عن الصورة الأولى فيما يتعلق بدرس العلوم وأدوار وهويات المشاركين في الحدث. فهذه المعلمة تستعمل كثيرا من الأفعال التي تعبر عن العمليات الذهنية واللفظية (مثل يتذكر، يفكر، يفترض) التي تشير إلى أن ما يحدث في العقول يمثل جزءا رئيسا من الدرس. كما يتضح من خطاب هذه المعلمة أنها تتعامل مع الطلاب بوصفهم فاعلين نشطين لا أدوات يتم توظيفها. ومن خصائص خطاب هذا الدرس أيضا استعمال المعلمة للغة الدارجة على

وكما أشرنا سابقا كان النحو الوظيفي/النظمي من الأطر التي استعملت كثيرا في أدبيات تحليل الخطاب الناقد، فالدراسات التي اتخذت النحو الوظيفي/النظمي إطارا لها تمثل فيها الأوصاف اللغوية للحقيقة الواحدة بناءات مختلفة لتلك الحقيقة؛ ولذا فالحدث نفسه يمكن وصفه بأنه شغب أو مظاهرة أو احتجاج، والفاعلون الاجتماعيون يمكن تقديمهم على أنهم أداة فاعلة أو ضحية من خلال اختيار الترميز النحوي. علاوة على ذلك، تمثل أنواع النصوص في هذا الإطار النظري ممارسات اجتماعية (أي طرق منضبطة في عمل الأشياء) تتضمن مشاركين، وأفعالا، وأشكال أداء، وأساليب تقديم، وأزمنة، ومواقع، ومصادر، وشروط جدارة وأهلية. وقد قام (van Leeuwen, 2009) بتطوير إطار شكلاني للنحو الوظيفي/النظمي لتصنيف الأنظمة السيميائية لأنواع الفاعلين الاجتماعيين، ولتصنيف طرق تمثيل الفاعلين الاجتماعيين لغويا. فالحذف والاستبدال وإعادة التنظيم والإضافة عند van Leeuwen ما هي إلا تحولات يتم من خلالها خضوع عناصر الممارسة الاجتماعية للتغيير من خلال الخطاب. ويرى van Leeuwen أن الفاعلين الاجتماعيين في الخطاب يمكن تضمينهم أو إقصاؤهم، والأفعال يمكن تمثيلها ديناميكيا أو لا يمكن ذلك كما لو لم يكن هناك عامل إنساني أو العكس، ويمكن تعميمها أو جعلها مخصصة لمرجعيات وتجريدات ورموز بذاتها، والممارسات أو عناصرها يمكن وضعها في سياق أو إعادة تموضعها.

وهناك ثلاثة علماء كان لإسهاماتهم الأثر الرئيس في تشكل تحليل الخطاب الناقد وتطوره، وهم: van Dijk وWodak و Fairclough.

عكس اللغة التي تستعمل عادة في دروس العلوم، كما أن الطلاب يستطيعون المبادرة بالكلام وطرح الأسئلة والتعليق دون أن يمثل ذلك وسيلة لأخذ زمام المبادرة من المعلم. وتختم الباحثة دراستها بالقول إن الممارسات الخطابية المتباينة عند هذين المعلمين تعكس مواقف إيديولوجية مختلفة تماما، حيث إن بيئة مادة العلوم تم تمثيلها بطرق مختلفة بين المعلمين، ويتضح ذلك من الطريقة التي يسلكها كل واحد منهما في الاحتفاظ بالقوة والتحكم أو مشاطرتها مع الطلاب، ومن طريقة كل منهما في تصوير بيئة التعلم على أنها مكان عمل أو مجتمع تعلمي.

أولا: van Dijk الذي يعتبر الباحث الوحيد الذي حاول دمج النظريات الإدراكية في اللسانيات والنظريات الاجتماعية، فنظريته، المعروفة باسم النظرية الاجتماعية/الإدراكية لدراسات الخطاب الناقد sociocognitive theory of critical discourse studies، تقترح نموذجا ثلاثي الطبقات يربط بين الخطاب والإدراك والمجتمع. ويوظف van Dijk نظرية الأطر الإدراكية cognitive schema theory طبقة وسطى تتوسط بين البنى اللغوية والخطاب (مثل الاختيارات الدلالية، والإستراتيجيات البلاغية)، بحيث تمثل المستوى الأدنى والبنى المجتمعية المستوى الأعلى (مثل العرق والجنس ونحوها)، علما بأن المستوى الأدنى والأعلى ما هي إلا مجاز تحليلي في نظر van Dijk. إن تحليل الخطاب الناقد هو تحليل إدراكي اجتماعي سياسي في نفس الوقت، وهذا الارتباط التصاعدي/التنازلي بين الخطاب والتفاعل من جهة، والبنى الاجتماعية من جهة أخرى هو الذي يشكل أحد أبرز خصائص تحليل الخطاب الناقد. وقد أنصبت نسبة كبيرة من أعمال van Dijk البحثية على التنميط (أي إعادة إنتاج التحيز العرقي)، وعلى سوء استعمال القوة من قبل النخب والمقاومة التي تبديها المجموعات المسيطر عليها.

ويظهر تأثير Bourdieu في طريقة van Dijk في التحليل في تركيز van Dijk على كيفية إعادة إنتاج اللامساواة والإيديولوجيا المتقوقعة في المجتمع وترسيخها وتخليدها في الممارسات اللغوية والخطابية اليومية. فعلى سبيل المثال، قام van Dijk بتطبيق المذاهب اللغوية والاجتماعية/النفسية لتحليل الخطابات العنصرية للنخب البيضاء الحاكمة في أوروبا وبريطانيا وأستراليا ونيوزيلندا وأمريكا الشمالية وأمريكا اللاتينية وجنوب أفريقيا تحليلا نقادا (van Dijk, 1993)، حيث قام بتحليل الخطابات العنصرية في جميع المجالات السياسية والأكاديمية والتعليمية والإعلامية تحليلا ناقدا. وقد فرّق van Dijk بين العنصرية النخبوية والعنصرية الشعبية، مؤكدا أن الخطابات العنصرية للنخب في مختلف المجالات الاجتماعية هي التي توفر الأطر الإدراكية والمصادر المتنقلة لإعادة إنتاج التنميط في الكلام اليومي وتفكير العامة. ويرى van Dijk، بالاستناد إلى نظريات Bourdieu المتعلقة بالطريقة التي تستعمل فيها النخب المسيطرة في المجتمع رؤوس أموالها الرمزية

لشرعنة وإقرار طريقتهم في الكلام والفعل والتفكير والكتابة، أن هذه النخب تؤدي دورا مهما في شرعنة وإقرار السياسات العنصرية والممارسات العنصرية اليومية.

وبذلك، تكمن قوة مذهب van Dijk في دمجه نظريات الأطر الإدراكية بتحليل الخطاب. فالطبقة التحليلية الوسطى (مثل النموذج الإدراكي للفاعل الاجتماعي المرتبط بالسياق) التي اقترحها تساعد في تفسير كيف يتم إعادة إنتاج البنى الاجتماعية الكبرى (مثل الإيديولوجيا العنصرية والسياسات العنصرية) من قبل الفاعلين الاجتماعيين المحليين في اللغة اليومية والممارسات الخطابية. بالمقابل، تتمثل نقطة الضعف في مذهب van Dijk في أنه يركز على إعادة الإنتاج لا التحويل، رغم أن هذه النقطة ليست مقتصرة على مذهب van Dijk وحده، بل تنطبق على تحليل الخطاب الناقد ككل.

ثانيا: Wodak، التي تأثرت في نظريتها المعروفة بالمذهب الخطابي التاريخي discourse-historical approach، بالنظريات الاجتماعية الأوروبية الناقدة (مثل نظرية مدرسة فرانكفورت الناقدة)، وهي تركز على نقد تطبيع الإيديولوجيات وإخفائها في اللغة والخطاب اليومي. وهي تركز على ثلاثة أنواع من النقد (Reisigl & Wodak, 2009):

- نقد النص أو ملازمات الخطاب، وهو يهدف إلى الكشف عن التنافر والتناقضات الذاتية والمفارقات في أبينة النص والخطاب الداخلية.
- نقد اجتماعي تشخيصي يهدف إلى توضيح السمات الإقناعية الظاهرة والمستترة للممارسات المتنقلة. ويعتمد المحلل هنا على معارفه السياقية والنظريات الاجتماعية إلى جانب النماذج البلاغية الأخرى المستعارة من مختلف العلوم لتفسير الأحداث المتنقلة.
- نقد الرؤى ذات الصلة بالمستقبل، وهي تسعى إلى الإسهام في تحسين عملية التواصل (مثل تخفيف القيود اللغوية في المستشفيات والمدارس ونحوها).

وقد قامت Wodak وزملاؤها بتطوير أطر وعمليات مفصلة لاستعمالها في التحليل، وهي تشمل جمعا منتظما لعينات من النصوص (محكية ومكتوبة ومرئية) في

موضوعات عامة (مثل تغير المناخ) خلال فترة زمنية معينة. ولا يقتصر التحليل على النصوص فقط، بل يشمل العلاقات بين موضوعات الخطاب والأفانين اللغوية التي توجد في مختلف الحقول السياسية الإجرائية (مثل إجراءات سن القوانين، وتشكيل الرأي العام) ذات الصلة بالموضوعات العامة. إن هذا التركيز على كيفية تطور شبكة الموضوعات المتعلقة بالنصوص والأفانين حول مجموعة من الإيديولوجيات، التي يعزز بعضها بعضا مع مرو الوقت وعبر مختلف النصوص والمواقع يمثل أحد مصادر القوة في منهجية Wodak.

وتسلك Wodak في نظريتها عند تحليل النص ثلاثة إجراءات تحليلية:

- تحديد الموضوعات والنصوص الخاصة بخطاب ما.
- تقصي الإستراتيجيات المتنقلة.
- فحص الوسائل اللغوية باعتبارها أنواعا types، وفحص التطبيقات اللغوية السياقية الخاصة باعتبارها مصوغات tokens.
- وتقود الأسئلة الاستكشافية الآتية عملية التحليل في هذا المذهب:
- كيف يُسمّى الأشخاص والأشياء والأحداث والعمليات والأفعال ويشار إليها لغويا؟
- ما الخصائص والصفات التي تُعزى للفاعلين الاجتماعيين والأشياء والأحداث والعمليات؟
- ما الحجج الجدلية والبراهين التي تُوظّف في الخطاب المستهدف؟
- من أي زاوية يتم التعبير عن هذه التسميات والنعوت والحجج الجدلية؟
- هل الملفوظات منطوقة على نحو علني صريح، هل هي حادة أم ملطفة؟

إن منهجية Wodak منهجية عملية وإجرائية، فهي تتحقق من خلال مجموعة من الإجراءات التحليلية المحسوسة. وهذا يمثل موطن قوة وضعف في آن واحد، أما موطن

هذه الطبعة إهــداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القوة فيتمثل في أن الإجراء التحليلي سهل التطبيق من قبل أي شخص ذي خلفية لغوية، وليس من خلفية اجتماعية. ونقطة الضعف تكمن في أن التركيز التحليلي اللغوي لا يزود المحلل بأطر نظرية اجتماعية لربط التحليل اللغوي بتحليل الممارسة الاجتماعية وكذلك البنى الاجتماعية الأوسع نطاقا.

ثالثا: Fairclough الذي يهدف في مذهبه إلى دمج النظرية الاجتماعية بنظرية الممارسة والنظريات اللغوية. ويستند Fairclough إلى اللسانيات الوظيفية النظمية وتحليل المحادثة والنظريات التداولية الأخرى في تطوير طرق تحليل النص، مثل تحليل التعدي، والصيغية، وتبادل الأدوار، وبنية المبادلات، والتعابير المسكوكة، والتأدب، والتحكم بالموضوع، وتحليل الخطابات، والأفانين، والأساليب. وقد قام في أعماله الأولى بتحليل الخطاب الخاص بالمقابلات في المجال الصحي والخطاب السياسي وخطاب الإعلام الجديد. وقد اعتمد في دراساته المتأخرة على النظرية الجدلية argumentation theory لتطوير أطر النصوص التجادلية argumentative texts، خاصة الكشف عن الإيديولوجيات المحشوة والمخفية في الخطابات الحكومية وخطابات الأزمات الاقتصادية (مثل تقرير الميزانية الحكومية، والمناقشات البرلمانية) التي تشيع في الفضاء العام في بريطانيا.

وقد قام Fairclough بتطوير نموذج ثلاثي الطبقات للحقيقة الاجتماعية: البنى الاجتماعية، والممارسات، والأحداث. ويركز التحليل على نوعين من العلاقات الجدلية: الأول العلاقات بين البنى والأحداث الاجتماعية مع التشديد على الدور التوسطي للممارسات بين الاثنين، أما النوع الثاني فهو العلاقات داخل كل حدث، أي العلاقات بين العناصر السيميائية وغيرها. فالسيميائية تعتبر عنصرا في العملية الاجتماعية مرتبطة جدليا بالعناصر الأخرى. وتعتبر العلاقات بين العناصر جدلية، بمعنى أنها تختلف عن بعضها، لكنها منفصلة تماما عن بعضها بعضا. ويشتمل التحليل السيميائي على ثلاث فئات تحليلية: الأفنون والخطاب والأسلوب. إن تحليل الخطاب الناقد عند Fairclough يتقلب بين التركيز على البنى والتركيز على إستراتيجيات الفاعلين الاجتماعيين (أي

الطرق التي يحاولون بها تحقيق أهداف ضمن البنى والممارسات القائمة، أو تغييرها بطريقة ما، علما بأن الأخيرة تؤدي إلى تغيير اجتماعي). وموطن القوة في نموذج Fairclough يكمن في تنظيره الطموح ليربط التحليل اللغوي الأدنى بتحليل الممارسة الاجتماعية (مستوى تحليل متوسط)، وبتحليل البنى الاجتماعية (مستوى تحليلي أكبر). أما موطن الضعف فهو نظامه الاصطلاحي المعقد وإطاره النظري الصعب، خاصة للأشخاص من ذوي الخلفية اللسانية التطبيقية دون أن يكون لديهم خلفية نظرية اجتماعية.

ويعتبر نموذج (Fairclough, 1995) من أشهر نماذج تحليل الخطاب الناقد، وهو يتكون من ثلاث عمليات مترابطة، ترتبط بثلاثة أبعاد من الخطاب، وهي:

- موضوع أو مادة التحليل (وهي النصوص اللفظية أو المرئية).
- العمليات التي يتم من خلالها إنتاج هذه النصوص واستقبالها من قبل الأفراد (وهي تشمل الكتابة/ الكلام/التصوير والقراءة/الاستماع/المشاهدة).
- الظروف الاجتماعية/التاريخية التي تحكم هذه العمليات.

وتتطلب هذه الأبعاد الثلاثة عمليات مختلفة من التحليل، كما يشير إلى ذلك Fairclough:

- تحليل نصي (وصف).
- تحليل عملياتي (تأويل).
- تحليل اجتماعي (تفسير).

وفائدة هذا النموذج أنه يمكّن المحلل من التركيز على العلامات الدالة (signifiers) التي تصنع النص، والخيارات اللغوية، والتجاور فيما بينها، وتتابعها، وتخطيطها. كما يتطلب إدراك المحددات التاريخية لهذه الاختيارات لأجل فهم أن هذه الخيارات مرتبطة بظروف الممكن. فهو طريقة أخرى للقول إن النصوص ما هي إلا تجسيد للخطابات المضبوطة اجتماعيا، وأن عمليات الإنتاج والاستقبال مقيدة اجتماعيا. إن فائدة نموذج

Fairclough تكمن في أنه يزود الباحثين بنقاط بداية متعددة للتحليل، فليس من المهم نوع التحليل الذي يبدأ به الباحث طالما أن جميع مستويات التحليل مشمولة وتفسيراتها التبادلية ظاهرة. فمن خلال الروابط فيما بينها يمكن أن يجد الباحث أنماطا مثيرة للاهتمام بحاجة إلى أن تخضع للوصف والتأويل والتفسير.

وخلاصة القول إن تحليل الخطاب الناقد يتضمن وصفا لغويا للنص اللغوي وتأويل العلاقة بين العمليات المتنقلة والنص، وتفسير العلاقة بين العمليات المتنقلة والعمليات الاجتماعية. والاكتفاء بالوصف اللغوي لا يجعل التحليل ناقدا، بل لابد من ربط الوصف اللغوي بتأويل وتفسير العلاقة بين العمليات المتنقلة والعمليات الاجتماعية. فتحليل الخطاب الناقد مصمم منذ نشأته على مواجهة الأمر الواقع من خلال تتبع وتحليل ومقاومة سوء استعمال قوة المرسل في الخطابات الخاصة والعامة. إن وصف هذا المذهب بأنه ناقد لا يعني أنه يهدف إلى إصدار الأحكام، فصفة ناقد تعني توجهاته الصريحة التي لا يجب تبريرها ما دام أن قيم تحليل الخطاب الناقد ومعاييره متحققة، وتعني التزامه بتحليل الظواهر الاجتماعية الخاطئة مثل التحيز وعدم تكافؤ الفرص في القوة/النفوذ، والامتيازات، والماديات، والمصادر الرمزية، كما تعني أيضا سعيه للكشف عن الممارسات الاجتماعية المسيطرة والسائدة والمسببة لهذه الظواهر الاجتماعية الخاطئة. ويشدد (Fairclough & Wodak, 1997) على أن تحليل الخطاب الناقد يهدف إلى الكشف عن النصوص المتشكلة إيديولوجيا بعلاقات القوة غير المتكافئة، فهو يركز على العلاقة المعتّمة المبهمة بين الخطاب والبنية الاجتماعية، ويتحقق ذلك من خلال التأويل والتفسير غير المقيد بواسطة الاعتماد على الإجراءات العلمية المنتظمة. إن تحليل الخطاب الناقد أداة بحثية لغوية/اجتماعية تساعد في التركيز على الخصائص اللغوية للنص (مثل المفردات والقواعد والخصائص الصوتية والدلالية)، وعلى الممارسات والبنى الاجتماعية التي يستند إليها النص. فهو أداة تختلف عن التحليل اللغوي الذي يركز في تحليله للنصوص على المستوى الأدنى، ويختلف أيضا عن التحليل الاجتماعي الذي يركز على المستوى الأعلى، فهو يركز على كلا المستويين من خلال التحليل على

المستوى الأوسط، أي تحليل الممارسات والبنى الاجتماعية وفقا للأفانين والخطابات والأساليب اللغوية المستعملة. من ناحية أخرى، وبما أن جذور تحليل الخطاب الناقد تستند إلى النظرية الاجتماعية، فهو يُستعمل لنقد النصوص وفقا للإيديولوجيات التي تروّج لها؛ ولذا فهو يستعمل كثيرا في نقد الوثائق المتعلقة بالسياسات العامة والنصوص العامة الأخرى(١).

طرق تحليل البيانات شبه اللغوية

سوف نخصص هذا المبحث للحديث عن طرق تحليل البيانات شبه اللغوية، حيث سنبدأ بطرق تحليل البيانات الكمية، ثم ننتقل إلى طرق تحليل البيانات الكيفية، على أن نختم هذا المبحث بمناقشة طرق تحليل البيانات في البحوث المزجية.

طرق تحليل البيانات الكمية

تمثل البيانات الكمية، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، أحد أهم أنواع البيانات في بحوث اللسانيات التطبيقية، فهناك عدد كبير من البحوث في اللسانيات التطبيقية تتضمن تكميم جوانب مختلفة من تعلم اللغة واستعمالها والعوامل التي تؤثر في تعلم اللغة واستعمالها مثل الدافعية والقلق والضبط الذاتي (Lazaraton, 2005). وسوف نقصر حديثنا في هذا المبحث على قضايا تتعلق بإعداد البيانات الكمية لأجل تحليلها دون

---

(١) إن عرض نتائج التحليل اللغوي أيا كان نوعه من المسائل بالغة الأهمية، فالباحث يجب أن يحدد كمية البيانات التي يرغب في عرضها في تقرير البحث، فالعينات والأمثلة اللغوية التي تمثل مقاطع من النص الذي قام الباحث بتحليله ينبغي أن يتم اختيارها بعناية وبكمية مناسبة، فجودة التحليل مقدمة على كمية البيانات المعروضة. وتقرر (Lazaraton, 2009) أن هناك جانبين في عرض البيانات، الأول يتعلق بترقيم المقاطع على نحو تتابعي في تقرير البحث، وكتابة البيانات الخام بخط يختلف عن الخط الذي يُكتب به متن البحث للتمييز بينهما، أما الثاني فهو يتعلق بتنظيم الأمثلة والعينات المدرجة في متن البحث، حيث يجب على الباحث أن يعرض المزاعم التي يتبناها بوضوح، ويدعمها بالأدلة المستقاة من العينات والأمثلة اللغوية، مع تفسير الظواهر الشاذة التي تخالف مزاعمه.

الدخول في تفاصيل التحليلات الإحصائية المستعملة في البحوث الكمية.

إعداد البيانات الكمية

هناك عدد كبير من أنواع البيانات الكمية التي يمكن استعمالها في بحوث اللسانيات التطبيقية، فالبيانات الكمية يمكن استخلاصها من المقاييس التي تُحوّل فيها المتغيرات والعوامل إلى قيم كمية مثل الاختبارات اللغوية أو الإجابات على أسئلة الاستبانات. ويمكن أيضا استخلاصها من بعض أدوات جمع البيانات الكيفية مثل سجلات التفكير الجهري أو المذكرات أو النصوص المسجلة (Gass & Mackey, 2005). وهناك عدد من الخطوات التي يقوم بها الباحثون لتجهيز البيانات الكمية للتحليل.

المرحلة الأولى: هي فحص البيانات وتنظيمها، حيث ينبغي التأكد من أن جميع المبحوثين قاموا بالإجابة عن جميع الأسئلة وتعبئة جميع الخانات. فالبيانات المستقاة من المقابلات على سبيل المثال ينبغي استنساخها وتنظيمها قبل عملية التكميم. وينبغي بعد فحص جميع البيانات وضع رمز تعريفي لكل مبحوث، حتى يتمكن الباحث من فحص البيانات الخاصة بكل مبحوث فيما بعد عند الضرورة لأجل تحقيق الدقة بعد إدخال البيانات في برنامج SPSS أو في أي مرحلة من مراحل البحث.

المرحلة الثانية: هي ترميز البيانات data coding، وهدف ترميز البيانات هو تصنيف البيانات أو وضعها في مجموعات لأجل فهمها ومن ثم تخفيف تعقيدها. ويتيح الترميز للباحث تكميم الظاهرة محل الدراسة وتمثيلها بالأرقام. وينبغي ترميز البيانات بطريقة منتظمة لتحقيق الصدق في ترميزها.

ويعتمد ترميز البيانات الكمية على طبيعة المقاييس المستعملة في قياس المتغيرات، وهناك ثلاثة أنواع أساسية من البيانات الكمية، وهي بيانات نوعية nominal data، وبيانات رتبية ordinal data، وبيانات فئوية interval data (Dornyei, 2007). والفروق بين هذه الأنواع مهم جدا في عملية اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة. وتستعمل

البيانات النوعية لأغراض تصنيف المجموعات والمقارنة بينها. فعلى سبيل المثال، قد يسأل الباحث المبحوثين عما إذا كانوا من الناطقين الأصليين باللغة العربية أم من غير الناطقين بها، وهنا يمكن ترميز هذه البيانات بإعطاء رقم ١ للناطقين الأصليين ورقم ٢ لغير الناطقين الأصليين. وليس للبيانات النوعية خاصية رياضية؛ إذ لا نستطيع أن نقول إن الأشخاص ذوي الرقم ٢ أعلى درجة من الأشخاص ذوي الرقم ١. أما البيانات الرتبية فهي تعني ترتيب البيانات حسب منزلتها، مثل الدرجات الأكاديمية وبيانات مقياس لايكرت وترتيب التحصيل الصفي. فعلى سبيل المثال، يمكن ترميز درجات الطلاب على النحو التالي: أ (يرمز بـ٥) وب (يرمز بـ٤) وج (يرمز بـ٣) ود (يركز بـ٢) وهـ (يرمز بـ١). فالبيانات الرتبية تشير إلى مدى تقدم أو تأخر شخص ما عن الآخرين في صفة معينة تخضع للقياس، لكنها لا تشير إلى كم نسبة تقدمه أو تأخره. فعلى سبيل المثال، يمكننا في مقياس الموافقة من ١ (لا أوافق إطلاقا) حتى ٥ (أوافق بشدة) أن نقرر أن شخصا ما أقل أو أكثر من الآخرين في مستوى الموافقة، لكننا لا نستطيع أن نقول أن المسافة بين ٤ (أوافق) و٥ (أوافق بشدة) تساوي نفس المسافة بين ١ (لا أوافق إطلاقا) و٢ (لا أوافق). بالمقابل، تعبّر البيانات الفئوية عن مسافات متساوية بين القيم فيما يتعلق بالخاصية المدروسة. ومن الأمثلة على ذلك درجات اختبارات اللغة وعدد سنوات العمر، وتعتبر البيانات الفئوية مناسبة للإحصاء الاستنتاجي؛ لأن لها قيما متصلة.

المرحلة الثالثة: هي مرحلة إدخال البيانات في البرنامج الحاسوبي مثل SPSS. وينبغي أن نشير هنا إلى أن ملفات البيانات الكمية يمكن نقلها من برنامج Excel إلى برنامج SPSS. وتتضمن عملية إدخال البيانات تسمية ملفات البيانات، وتحديد المتغيرات لأجل تسجيل البيانات، وإدخال البيانات في ملفات محددة. وتعتبر عملية إدخال البيانات عملية مرهقة وتستغرق وقتا طويلا، خاصة إذا كان هناك عدد كبير من المبحوثين والمتغيرات والأدوات؛ ولذا إذا كان هناك شخص يساعد الباحث في ذلك، فإن ذلك سوف يخفف العبء على الباحث ويحقق مزيد من الدقة (Dornyei, 2007).

المرحلة الرابعة: هي مرحلة غربلة البيانات وتنظيفها، فالهدف هو اتخاذ قرارات بشأن كيفية التعامل مع البيانات المفقودة ومع الأخطاء في إدخال البيانات؛ وذلك لأجل تحقيق الدقة المتناهية. ومن الإستراتيجيات المهمة في التعامل مع ذلك حساب أعلى وأقل قيمة لكل متغير، وحساب كذلك تكرار الحدوث. فعلى سبيل المثال، إذا كانت القيمة القصوى لعنصر ما هي ١، لكن برنامج SPSS يعطي القيمة القصوى لهذا العنصر ٥٥، فهذا يعني أن هناك خطأ في عملية إدخال هذا العنصر. ويحتاج الباحث هنا إلى تحديد موقع الخطأ في ملف البيانات وتصحيحه. وهناك إستراتيجية أخرى وهي استعمال الرسوم البيانية مثل الجداول والمخططات المتدرجة، حيث يمكن للباحث، من خلال المعاينة البصرية لهذه الرسوم البيانية للبحث عن القيم المقبولة، أن يلاحظ القيم المتعذرة في منظومة البيانات. إن غربلة البيانات يتيح للباحث تحديد مشكلات إدخال البيانات وتصحيحها إلى جانب تنظيف البيانات من الحالات المفرطة والشاذة في منظومة البيانات.

المرحلة الخامسة: هي مرحلة تحليل الثبات، حيث ينبغي للباحث أن يتأكد من أن البيانات التي حصل عليها مستقاة من أدوات تتسم بالثبات؛ لأن أي دراسة لا يمكن أن تكون صادقة إذا لم تكن أداة البحث موصوفة بالثبات. ومفهوم الثبات يتعلق بمدى اتساق الأداة في كشف الظاهرة محل الدراسة وقدرتها على التمييز بين المبحوثين الذين يتصفون بدرجات متفاوتة فيما يتعلق بالظاهرة محل الدراسة (مثل مستوى الدافعية أو القدرة الكتابية). فالمبحوثون ينبغي أن يجيبوا على نفس السؤال بطريقة متشابهة في مختلف الظروف والأزمنة. بالمقابل، صدق الأداة يعني قدرة الأداة على قياس ما وضعت لقياسه، ولتحقيق ذلك ينبغي أن تكون الأسئلة في الأداة تمثل جوانب الظاهرة محل الدراسة تمثيلا حقيقيا بطريقة حصرية شمولية (انظر مبحث معايير الجودة في البحوث الكمية، الفصل الثاني).

ويتحدد ثبات البيانات في البحوث الكمية من خلال معامل الثبات reliability coefficients أو الاتساق الداخلي internal consistency، أما في البيانات المستقاة من الاختبارات، فالباحثون يحددون عادة قيمة KR-20 (Kuder-Richardson 20) باعتبارها تقدير

للثبات. بالمقابل، يستعمل الباحثون معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha في الاستبانات ذات مقياس لايكرت. وتتراوح درجة الثبات من ٠ (٠٪) إلى ١ (١٠٠٪)، علما بأن معامل الثبات المرغوب فيه يكون ٠,٩٠، والحصول على درجة ٠,٧٠ مقبول في بعض البحوث (Dornyei, 2007)، علما بأن الحصول على درجة ١ نادر جدا حدوثه.

المرحلة السادسة: هي مرحلة تخفيض البيانات؛ وذلك لأن غالبية البحوث تشتمل على عدد كبير من المتغيرات التي تحتاج إلى تحليل (مثل درجات اختبار وإستراتيجيات ودوافع)، فبدون تخفيض عدد المتغيرات سيواجه الباحث صعوبات في التعامل مع البيانات وتحليلها. ولهذا السبب، يحتاج الباحث إلى إطار نظري يساعده في تخفيض عدد المتغيرات لتنفيذ عملية تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة. إن كثيرا من المفاهيم النفسية والإدراكية مثل الكفاية اللغوية والدافعية والقلق يمكن قياسها من خلال ملاحظة سلوكيات متنوعة؛ ولذا يستعمل الباحثون عدة عناصر لقياس مفهوم واحد. فعلى سبيل المثال، يمكن للباحث أن يتقصى استعمال الإستراتيجيات الفوقمعرفية من خلال تصميم مجموعة من العناصر في استبانة لقياس التخطيط والمراقبة والتقييم، بحيث يكون هناك عدد من العناصر التي تُجمع لتشكل درجة واحدة ضمن كل مقياس فرعي. وبهذه الطريقة التي يتم فيها تجميع العناصر الممثلة لجانب من جوانب الظاهرة المستهدفة، يستطيع الباحث الحصول على معلومات غنية عن هذا الجانب. وهناك أساليب إحصائية مختلفة يمكن استعمالها لتقليل فرصة تجميع العناصر، ذات الإشكالات أو التي لا صلة لها، مع العناصر ذات الثبات المرتفع مثل معامل الارتباط correlation coefficients والتحليل العاملي الاستكشافي exploratory factor analysis وكرونباخ ألفا. فهذه الأساليب تكشف مدى ارتفاع أو انخفاض ثبات كل مقياس فرعي عند استبعاد عنصر ما.

طرق تحليل البيانات الكيفية

يعرف (Flick, 2014) تحليل البيانات الكيفية qualitative data analysis بأنه عملية تصنيف المادة اللغوية (أو البصرية) وتفسيرها لصياغة بيان يتعلق بالأبعاد الضمنية والصريحة لعملية صناعة المعنى في هذه المادة وأبنيتها، علما بأن صناعة المعنى قد تكون معان ذاتية أو اجتماعية. كما يُطبّق تحليل البيانات الكيفية للكشف عن قضايا معينة أو أبنية وعمليات روتينية ووصفها. ويجمع تحليل البيانات الكيفية غالبا بين مذاهب لتحليل المادة تحليلا تقريبيا غير مصقول (صورة عامة، أو ملخصات)، ومذاهب تحليلية مفصلة (تقارير مفصلة بالفئات وتفسيرات للأبنية المكتشفة). فعند استعمال مصطلح تحليل البيانات الكيفية فإنك ذلك يدل على نشاطات مختلفة تتراوح من عملية تأمل وتخمين تخيلية إلى اتباع إطار تحليلي محدد، ومن تصنيف استنتاجي إلى عملية استقرائية لاستنباط الأنماط المتكررة. ويعتبر تحليل البيانات الكيفية من المسائل الشائكة، علما بأن هذا المصطلح يطلق في كثير من المصادر والمراجع على عملية تحليل المحتوى لغويا وموضوعاتيا.

الاستنساخ

تبدأ عملية تحليل البيانات الكيفية باستنساخ البيانات وتحويلها إلى صيغة مكتوبة قابلة للتحليل إذا كانت البيانات في صورة محكية، فبعض البيانات تكون في صورة مكتوبة مثل الوثائق والمذكرات، فهذا النوع من البيانات لا يحتاج إلى استنساخ. وهنا لابد من التنبيه إلى أنه قد لا يكون ضروريا عند استنساخ البيانات شبه اللغوية أن يتم استنساخ كل الألفاظ والعبارات المسجلة، فقد يُكتفى في بعض الحالات باستنساخ الخصائص المستهدفة بالدراسة. وقد يقرر الباحث في حالات أخرى أن يستمع إلى البيانات ويقوم بتعبئة سجل ترميز أو جدول حتى يحدد مدى وجود أو غياب بعض الظواهر. والمشكلة هنا أن على الباحث أن يحدد الأجزاء التي تحتاج إلى استنساخ في مرحلة مبكرة، ورغم ذلك، فبإمكان الباحث أن يستنسخ مزيدا من البيانات فيما بعد عند الحاجة إلى ذلك. وبناء

على ذلك، تختلف عملية استنساخ البيانات شبه اللغوية عن البيانات اللغوية، فإذا كان استنساخ البيانات اللغوية يتطلب اشتمال السجل المستنسخ على أكبر قدر ممكن من التفاصيل، فإن استنساخ البيانات شبه اللغوية لا يتطلب ذلك، فالباحث قد يتخلص من أية ظواهر لغوية سطحية لا علاقة لها بتحليل المحتوى موضوعاتيا. وهناك ثلاث مسائل لا بد من الإشارة إليها:

أولا: يمكن أن يستعين الباحث بآلة استنساخ متوفرة حاليا، يأتي معها دواسة سفلية وأداة تحكم بالسرعة، وهي تسرّع عملية الاستنساخ بشكل كبير⁽¹⁾. ويمكن أيضا أن تكون التسجيلات نفسها رقمية، فهناك برمجيات عالية الجودة تسهّل عملية استنساخ الملفات الصوتية الرقمية (Dornyei, ٢٠٠٧).

ثانيا: هناك برامج حاسوبية يمكن استعمالها في عملية الاستنساخ (Arksey & Knight, 1999). وتعتمد هذه البرامج على تقنيات التعرف على الصوت، حيث تمكّن الباحث من إملاء النص على الحاسب، فكل ما يحتاجه الباحث هو أن يستمع إلى التسجيل من خلال السماعة ثم يعيد نطق ما سمعه كلمة كلمة، علما بأن هذه التقنية متوفرة في البرمجيات الحاسوبية العربية. وتشير (Duff, 2008) إلى أن هناك عددا من طلابها استعملوا هذه الطريقة بنجاح.

ثالثا: هناك ما يسمى بتحليل الشريط tape analysis (Dornyei, 2007)، حيث لا يحتاج الباحث إلى استنساخ النصوص الشفهية إطلاقا، بل يستمع إلى الشريط ويدون ملحوظات أثناء الاستماع، مع تعليم بعض الأجزاء التي ربما تحتاج إلى مزيد من التحليل التفصيلي. وقد يلجأ الباحث إلى هذه الطريقة في بعض الحالات، مثل الدراسات المزجية التي يكون فيها المكون الكيفي ثانويا، أو عندما تكون البيانات الكيفية مجرد بيانات إضافية جمعها الباحث لغرض ما، علما بأن الأفضل هو استنساخ البيانات استنساخا كاملا.

---

(١) لا أعلم عن مدى توفر هذه الخاصية باللغة العربية.

تحليل المحتوى

قبل البدء بتحليل البيانات وترميزها، هناك مرحلة تسمى مرحلة ما قبل الترميز pre-coding، وفيها يقوم الباحث بقراءة السجل المستنسخ عدة مرات ويتأمل فيها ويدون بعض الأفكار في الصحيفة / المذكرة البحثية (انظر مبحث الصحيفة البحثية، هذا الفصل). ويشدد (Dornyei, 2007) على أهمية هذه الخطوة، فهي في نظره تشكل تفكير الباحث تجاه البيانات وتؤثر في الطريقة التي سوف يسلكها في ترميزها. ويؤكد ذلك (Richards, ٢٠٠٥) الذي يرى أنه لا مفر من قراءة البيانات والتأمل فيها لأجل طرح بعض الأسئلة والتعليق على السجل المستنسخ والبحث عن أفكار تساعد الباحث في فهم البيانات.

إن البيانات الكيفية الخام عادة ما تكون غير منتظمة، بل ربما تسودها الفوضى، والتحدي الذي يواجهه الباحث أن يعطي شيئا من التنظيم المقبول لهذه البيانات التي تمثل القصص والممارسات التي جُمعت أو لُوحظت. وهنا إما أن يعتمد الباحث على حدسه الشخصي للعثور على طريقة مبتكرة للتعامل مع هذه المتاهة، أو أن يتّبع إجراءات تحليلية معترف بها تساعده في الكشف عن المعاني الخفية بطريقة منتظمة. وهناك طريقتان في تنفيذ تحليل المحتوى في البحوث الكيفية:

الطريقة الأول: ى أن تُحلل البيانات بعد الانتهاء تماما من جمع البيانات، بحيث يقوم الباحث بعد أن تكتمل البيانات ويتم استنساخها بعملية ترميز البيانات. والترميز coding يعني إعطاء اسم أو رمز للفقرات التي تعبر عن فكرة محددة أو تشير إلى حدث معين. والترميز(١) يجزئ البيانات إلى أجزاء يمكن التعامل معها، ويعطي هذه الأجزاء

---

(١) الترميز هو وضع إجابات المبحوث (في المقابلة على سبيل المثال) في مجموعات تضم الأفكار والمفاهيم المتشابهة التي تم اكتشافها مع بعضها بعضا. ولتقريب هذه المسألة سأضرب مثالا بسلة مليئة بالملابس المتنوعة، والمطلوب أن يتم وضع هذه الملابس في إدراج حسب ألوانها أو مقاساتها أو أنواعها (قميص، سروال). فهي عملية فرز، بحيث يقوم الشخص بوضع جميع الملابس ذات اللون الأزرق في درج خاص بالملابس ذات اللون الأزرق، وجميع الملابس ذات اللون الأحمر في درج خاص بالملابس ذات اللون الأحمر.

أسماء أو رموزا، تمكّن الباحث من التصرف بالبيانات كأن يقوم بوضعها في مجموعات وتصنيفها(١). ويجب على الباحث قراءة السجل المستنسخ مع فصل العبارات والردود التي تحمل في طياتها معنى محددا، ومن ثم يُعطي هذه الوحدات رمزا، غالبا ما تكون هذه الرموز في بداية الأمر مستقاة من أدبيات الموضوع مثل مصطلح الدافعية أو القلق. ويفضل وضع قائمة بالرموز المختارة حتى لا يستعمل الباحث رموزًا مختلفة لنفس الظاهرة. ويشدد (Murray, 2009) على أهمية أن يكون لدى الباحث إطار مفاهيمي أو قائمة بمجموعة من المفاهيم التي تساعده في الترميز، مع ضرورة الانتباه إلى خطورة مثل هذا الإجراء، فقد يتسبب ذلك في تجاهل الباحث لبعض أجزاء النص التي لا تتسق مع المفاهيم التي حددها مسبقا، وعليه يجب على الباحث أن يتوخى الحذر، وأن يتنبه لمثل هذه البيانات التي قد لا يلقي لها بالا، بحيث يعطي رمزا للأجزاء التي تحتوي على فكرة أو حدث لا يتطابق مع القائمة المعدة مسبقا ويضعها في ملف خاص. وينبغي على الباحث أن يقوم بمقارنة هذه الأجزاء بعضها ببعض، بحيث يمكن أن يجد بينها صلة. وإذا وجد الباحث جزءا من النص يشير إلى نفس الظاهرة، ينبغي أن يعطيه نفس الرمز وينقله إلى الملف الذي ينتمي إليه. وتعتبر هذه العملية المتمثلة في مقارنة أجزاء البيانات لأجل البحث عن العلاقات والأنماط أساس طريقة المقارنة المنتظمة constant comparative method (Glaser & Strauss, 1967) وطريقة تحليل المحتوى الطبقية categorical content analysis approach (Lieblich, Tuval, Mashiach & Zilber, 1998، مذكور في Murry, 2009). وبعد الانتهاء من عملية الترميز(٢) يجب على الباحث أن يبدأ بالبحث عن علاقات بين

---

(١) قد لا يحتاج الباحث أن يقوم بتحليل (ترميز) جميع البيانات التي قام بجمعها، فأحيانا قد يقرر الباحث أن يختار جزءا من البيانات التي جمعها لتحليلها لأنها كافية للإجابة عن أسئلة دراسته، بشرط أن تكون البيانات المختارة ممثلة للبيانات ككل.

(٢) يطلق (Dornyei, 2007) على هذه المرحلة اسم الترميز الأولي، حيث يختار الباحث نصا يقوم بقراءته عدة مرات حتى يأخذ فكرة عن محتوى النص، ثم يأتي بعد ذلك بقلم تحديد (محدّد) ويبدأ قراءة النص من جديد، وعندما يأتي مقطع ذو صلة بموضوع البحث يقوم الباحث بتحديده بالقلم المحدد مع إعطائه نعتا في الهامش. وعلى الباحث في هذه المرحلة تحديد أي مقطع مثير للانتباه، حتى وإن كان المقطع ليس ذا صلة مباشرة بموضوع الدراسة؛ إذ إن هذه الطريقة هي التي تساعد في بروز الرؤى

الرموز والبدء في وضع الرموز في فئات؛ إذ يجب على الباحث أن يستمر في عملية المقارنة والموازنة بين البيانات كلما حصل على مزيد من البيانات، بمعنى أن يقوم الباحث بمقارنة الوحدات الجديدة مع الوحدات التي سبق ترميزها للتأكد من إمكانية استعمال نفس الرموز. وعلى الباحث أن يقوم بتسجيل بعض التعليقات على الفقرات المرمزة، وسوف يلاحظ الباحث ظهور رموز جديدة وظهور الرموز القائمة من جديد لتصبح فئات. وتتشكل الفئات categories من الرموز التي بينها صلات والأجزاء التي تمثلها في البيانات بحيث تُجمع في مجموعة واحدة⁽¹⁾. وينبغي على الباحث عندما يحدد رمزا أو فئة جديدة أن يعود إلى البيانات جميعها لمقارنة البيانات التي سبق ترميزها مع الرمز أو الفئة الجديدة للبحث عن أمثلة أو عينات إضافية للمفهوم الجديد⁽²⁾.

الجديدة. أما ما يتصل بخصائص النعوت المستعملة في الترميز، فأهم خاصية أن تكون واضحة لا لبس فيها. وهناك من الباحثين من يستعمل كلمات مفتاحية من المقطع نفسه حتى يجعل الرموز أصيلة. ويساعد برنامج NVivo في تسجيل خصائص الرمز تسجيلا دقيقا.

(١) يطلق (Dornyei, 2007) على هذه المرحلة اسم الترميز الثاني، حيث يجب ألا يكتفي الباحث بالترميز الأولي؛ لأن الباحث ينبغي أن يتجاوز المستوى الوصفي للبيانات. وهنا يجب على الباحث أن يعود ليُلقي نظرة على البيانات والرموز التي سبق أن حددها، حيث حتما سيكون هناك بعض الرموز (الفئات) المتشابهة التي يمكن أن تدمج مع بعضها لتشكل فئة (منعوتة) أكثر شمولية. ويجب على الباحث في هذه النقطة أن ينظر إلى جميع المقاطع المرتبطة بالفئات الجديدة التي قام الباحث بتطويرها في هذه المرحلة، ليرى ما إذا كانت النعوت الجديدة تنطبق عليها أو أن الأمر يحتاج إلى إعادة نظر. فإذا كانت غالبية المقاطع تتسق مع النظام الجديد، فهذا يعتبر مؤشرا على صدق الرمز. وعندما ينهي الباحث قائمة الرموز المدققة، يحتاج أن يعود إلى السجلات المستنسخة الأصلية بحيث يقوم بإعادة ترميزها وفقا للفئات الجديدة. وهناك باحثون يقومون بهذه العملية عدة مرات. وهناك خطوة مفيدة أيضا وهو أن يقوم الباحث بتنظيم الرموز على هيئة شكل هرمي.

(٢) من الأمثلة على تحليل البيانات بالطريقة الأولى الدراسة التي قامت بها (Lyster & Ranta, 1997) التي كان هدفها دراسة استعمال التغذية الراجعة اللغوية في فصول تعليم اللغة الثانية، حيث كان تركيز الباحثتين منصبا على نوع التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم وكيفية استجابة الطلاب لها. وقد قامت الباحثتان بفحص السجل المستنسخ للكشف عن الأخطاء التي وقع فيها الطلاب، وعند وقوع خطأ تفحص الباحثتان الدور الكلامي الذي يعقب الخطأ للكشف عما إذا كان الخطأ قد صحح أم تم تجاهله واستكمل الموضوع. وإذا تم تصحيح الخطأ يتم فحص الدور الكلامي الذي يعقبه لترميز ردة فعل الطالب للكشف عما إذا كان هناك محصول تعلمي أم استكمل الموضوع.

أما الطريقة الثانية: فيبدأ الباحث فيها في تحليل البيانات بعد أن يجمع أول كمية من البيانات مباشرة، ففي هذه الطريقة يتم جمع البيانات وتحليلها بشكل متوازٍ وعلى نحو مستمر (Hood, 2009)؛ إذ لا يمكن فصل العمليتين عن بعضهما بعضا. فعندما تبدأ عملية جمع البيانات، يكون تصميم الدراسة، سواء أكانت دراسة حالة أم دراسة إثنوقرافية، تصميما مؤقتا في الغالب، وعندما يبدأ الباحث بتحليل أول مقابلة يجريها أو أول مدخل من مداخل المذكرات مثلا، تبدأ أسئلة البحث تتخذ صيغة متينة أو صلبة، كما أن حدود البحث وتوجهه يظهر بشكل أكثر وضوحا، وتتضح حدود الحالة بشكل أكبر. وهي عملية تراكمية، فتحليل البيانات المتواصل يساعد في تشكيل الدراسة وتوجهاتها. وكلما قام الباحث بجمع شيء من البيانات وتحليلها، كانت مهمته الكشف عن الفئات والأفكار الأساسية والأنماط التي تساعد في تفسير الظاهرة محل الدراسة وسياقها. ومن الأسباب العملية الرئيسة للبدء في تحليل البيانات منذ البداية أن حجم البيانات سوف يتعاظم ويتراكم، خاصة في الدراسات الطولية (انظر مبحث التصميم الطولي، الفصل الثالث)؛ ولذا قد يفقد الباحث البوصلة وينسى الجزء الذي تنتمي إليه بعض البيانات. ومن هنا تعتبر عملية الترميز coding من العمليات الأساسية التي تساعد الباحث في تتبع مسار البيانات التي يقوم بجمعها. فالترميز هي العملية المحورية في تطوير نظام مرجعي نصي أو رقمي، ووضع وسم لكل جزء من البيانات. وللترميز، خاصة في هذه الطريقة، وظيفتان على المستويين الأصغر والأكبر للمساعدة في تتبع المعلومات. فعلى المستوى الأكبر يجب ترميز جميع الملحوظات الحقلية والملخصات والمقابلات والوثائق وتأريخها وتخزينها حتى يسهل الرجوع إليها فيما بعد. أما على المستوى الأصغر فيقوم الترميز بوظيفة تحليلية، فطوال فترة جمع البيانات تبدأ الفئات والأفكار الأساسية والأنماط التي تفسر الظاهرة محل الدراسة في التشكل. وهذه سوف تشكل الأساس الذي يستند إليه الباحث في استخلاص الاستنتاجات طوال الدراسة وتدعم المزاعم التي يقدمها الباحث في الخاتمة. وسوف يبرر الباحث هذه الاستنتاجات من خلال شرح كيفية ظهور هذه الأنماط. بعبارة أخرى، يجب على الباحث تقديم الدليل الذي يدعم استنتاجاته. والذي سوف يساعد الباحث في العثور على ذلك في هذا الحجم

الهائل من البيانات، هو قدرته على ترميز جميع الأمثلة التي تدل على فكرة ما أثناء سير الدراسة، فالباحث بحاجة إلى استخلاص هذه الأمثلة ووضعها مع بعضها بعضا وتوضيح معناها عندما يُعد تقرير البحث. وهناك ظاهرة سبق أن أشرنا إليها وهي الإشباع (انظر مبحث اختيار العينة في البحوث الكيفية، الفصل الثاني)، وتعني أن جمع مزيد من البيانات لن يضيف أي جديد، وهي تنطبق أيضا على تحليل البيانات، فالعملية التكرارية بين جمع البيانات وتحليلها لن يضيف أي أفكار أو معان جديدة، وهنا يجب على الباحث أن يتوقف.

إن القدرة على تنظيم البيانات وسهولة الوصول إليها يتطلب شيئا من المنطق والانتظام، فالباحث بحاجة إلى ترميز كل شيء، مع الاحتفاظ بتفسير للرموز المستعملة، مع حفظ البيانات بطريقة منظمة. ويفضل بعض الباحثين البدء بقائمة مبدئية من الرموز مع البحث عن أفكار تمثلها⁽١⁾، في حين يفضل آخرون أن تظهر الرموز من البيانات نفسها. والواقع أنه ليس هناك طريقة محددة في تحليل البيانات، فهي عملية تخيلية فنية تتسم بالمرونة والتأمل، لكنها عملية تتطلب اتباع منهجية علمية رصينة .(Coffey & Atkinson, 1996) وهنا لا بد من التأكيد أن تكون خطة الترميز موثوقة، بحيث يمكن أن يستعملها أي شخص؛ ولذا يفضل أن يتم ترميز كل أو بعض البيانات من قبل أكثر من مرمز، واستعمال مقاييس إحصائية مثل

---

(١) يقترح (Crabtree & Miller, 1999) استعمال قالب جاهز لترميز البيانات، بدلا من تطوير نظام ترميز من البيانات نفسها. ومن هنا تكون الخطوة الأولى في تحليل البيانات إعداد قالب أو لوحة ترميز، بحيث يتم ترميز النصوص المستنسخة باستعمال هذا القالب المعد مسبقا، كما هو الحال في البحوث الكمية. ولعل من نافلة القول إن هذه الطريقة لا يمكن استعمالها إلا إذا كان لدى الباحث معلومات وافية عن الموضوع المستهدف حتى يتمكن من تحديد الفئات التي يبني منها القالب، رغم أن (Crabtree & Miller, 1999) يصران على أن الباحث يستطيع إعداد هذا القالب من خلال تصفح البيانات تصفحا أوليا، ويؤكدان أن هذه الطريقة تجعل تحليل البيانات الكيفية أكثر قبولا من قبل المتشككين في البحوث الكيفية. ومع أن استعمال رموز وفئات محددة مسبقا يتعارض مع بعض مبادئ البحوث الكيفية (انظر مبحث الخصائص الرئيسة للمنهج الكيفي، الفصل الثاني)، إلا أن (Dornyei, ٢٠٠٧) يشدد على أن فئة قليلة جدا من الباحثين الكيفيين من يبدؤون عملية تحليل البيانات دون أية أفكار أولية، فاستعمال قالب معد مسبقا يساعد في ترميز كمية ضخمة من البيانات ترميزا أوليا بطريقة مركزة وفي مدة زمنية معقولة.

كوهن كابا Cohen's Kappa لحساب الثبات المشترك (انظر المبحث القادم). كما يُفضّل أن تكون خطة الترميز غير معقدة؛ إذ يجب أن يكون هناك توازن بين أن تكون الخطة مفصلة للغاية من جهة، وأن تكون الفئات فيها واضحة غير معقدة يستطيع الآخرون التمييز بينها من جهة أخرى.

أما إذا كانت الدراسة إثنوقرافية (انظر مبحث الطريقة الإثنوقرافية، الفصل الثالث)، فهناك ثلاث خطوات أو مراحل يسلكها غالبية الباحثين تطبق بطريقة حلزونية طوال فترة البحث (Heigham & Sakui, 2009). المرحلة الأولى يقوم فيها الباحث بقراءة مختلف أنواع البيانات بعناية شديدة وبشكل متكرر. فالباحث أثناء جمع البيانات يكون منغمسا في الثقافة المدروسة، مما يجعل من الصعب عليه الانفصال عنها تماما؛ ولذا من المفيد أن يتوقف الباحث ويعود للخلف ويحاول النظر إلى البيانات بطريقة موضوعية قدر الإمكان. وعند القيام بذلك يتمكن الباحث من فهم ما يحدث في موقع البحث فهما عميقا. ويفضل أثناء عملية قراءة البيانات أن يدون الباحث مذكرات تحليلية analytic memos يسجل فيها أفكاره وانطباعاته (Hesse-Biber & Leavy, 2006)، حيث تساعد هذه المذكرات في تنظيم وتركيز تفسيرات الباحث الطارئة (انظر مبحث الصحيفة البحثية، هذا الفصل). المرحلة الثانية يقوم فيها الباحث بقراءة النصوص سطرا سطرا وترميزها، والترميز، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، هو إعطاء لقب أو فئة لمجموعة محددة من البيانات مثل سطر في مقابلة أو فقرة من الملحوظات الحقلية. وعلى الرغم من أن عملية الترميز تستغرق وقتا، فهي تُمكّن الباحث من اكتشاف الأفكار الأساسية والنظريات من البيانات نفسها بدلا من فرض أفكار أو فئات محددة مسبقا. ومع أن عملية الترميز مفيدة، إلا أنها قد تُبقي عملية التحليل سطحية وتمنع الباحث من الوصول إلى الوصف المكثف thick description. فإذا قام الباحث بالترميز يمكن أن يستعمل هذه الرموز للبحث عن العلاقات بين الفئات. أما إذا لم يقم الباحث بالترميز فينبغي عليه الاستمرار في قراءة البيانات ووضع أفكاره في مجموعات للوصول تدريجيا لبناء فرضيات وأفكار تمثل الأساس للتفسير النهائي. أما المرحلة الأخيرة فهي مرحلة تفسير البيانات، وهنا يجب التنبه جيدا لدور الباحث في عملية

البحث. فالباحث الإثنوقرافي ينغمس في موقع البحث، وهذا يجعله يطور علاقات متينة مع المبحوثين بسبب كثرة اختلاطه بهم في كل مكان، كما أنه يتفاعل مع سياق البحث؛ لأنه يعيش السياق بكل تفاصيله. ولهذا يعكس تحليل البيانات في البحوث الإثنوقرافية التفسيرات الثقافية الذاتية للباحث. وهي مسألة لا يمكن تجنبها؛ لأن الباحث هو من يحدد القضية المبحوثة والثقافة المدروسة والأسئلة التي تُطرح. كما أن الباحث هو من يحدد من تُجرى معهم المقابلات وكيف تُقدّم أسئلة المقابلة، ويحدد كيف تُجمع البيانات وكيف يُربط بين جميع أنواع البيانات؛ ولذا فذاتية الباحث في البحوث الإثنوقرافية مقبولة مع ضرورة أن يقوم الباحث بكل ما يستطيع للحفاظ على عقلية منفتحة وتجنب إطلاق الأحكام(١).

وبما أن الدراسات الكيفية تتنوع في طبيعتها، فهناك بعض الخطوات التي تختص بها دراسات بعينها، فعلى سبيل المثال يجب على الباحث في الدراسات السردية بعد الانتهاء من تحليل البيانات أن يصوغ قصة المبحوث من البيانات التي جمعها (انظر مبحث الطريقة السردية، الفصل الثالث). وتتسم البنية السردية للمقابلات عادة بأنها غير محكمة مع تتابع زمني، وعلى الباحث أن يُعيد بناء القصة مع المحافظة على المفردات التي استعملها المبحوث أو الراوي. وينبغي على الباحث أن يحذف العبارات المتكررة والألفاظ التي تُستعمل لأجل تدفق الكلام، مع إضافة ما يراه الباحث ضروريا لتحقيق

---

(١) من الأمثلة على تحليل البيانات الكيفية ما قامت به (Leki, 2001: 45) في دراستها، التي كان هدفها الكشف عن التحديات التي يواجهها الطلاب الأجانب فيما يتعلق بالمهمات الكتابية التي يكلفون بها في إحدى الجامعات الأمريكية، حيث تصف Leki عملية تحليل البيانات في دراستها على النحو الآتي:

ثم قمت بقراءة البيانات بشكل متكرر، مع تفحص جميع الأمثلة المتعلقة بعمل المجموعات الواردة في البيانات، حيث تم تحديد الفئات الأساسية من خلال تحليل محتوى المقابلات والملاحظات والوثائق مع مقارنة البيانات بعضها ببعض وتجميعها وموازنتها وترتيبها لأجل اكتشاف منطقية تقسيم الطلاب إلى مجموعات، والصلات التي تربط الفئات لتسليط الضوء على خبرات الطلاب في هذه المشروعات الجماعية. وبما أنني أسعى إلى فهم كيف تؤدي هذه الخبرات التعاونية وظيفتها، فقد انصب اهتمامي على الحالات الفردية أيضا.

تماسك القصة. وعندما يتحدث الراوي عن حدث ما أكثر من مرة، يُفضّل دمج جميع المعلومات المرتبطة ببعضها بعضا في مقطع واحد. ويرى (Murray, 2009) أن من الأفضل أيضا تصحيح الأخطاء اللغوية؛ لأن المبحوثين يشعرون بشيء من الإحراج عندما تُنشر قصصهم وهي مليئة بالأخطاء. وينبغي بعد الانتهاء من بناء القصة، مراجعتها مع التركيز على بنية القصة ومعناها، مع ضرورة العودة إلى البيانات الأساسية ومراجعتها في حالة وجود غموض أو خلل ما. وينبغي على الباحث بعد الانتهاء من بناء القصة إرسالها إلى المبحوث مع شرح لما قام به الباحث، بحيث يُطلب من المبحوث أن يقوم بتغيير أي شيء يراه غير مناسب. إن هذه العملية التي تسمى فحص رأي المبحوث member check (انظر مبحث إستراتيجيات تحقيق الصدق في البحوث الكيفية، الفصل الثاني) مهمة جدا؛ لأن عملية بناء القصة قد يؤدي إلى سوء فهم موقف المبحوث.

من ناحية أخرى، إذا كانت الدراسة تشتمل على أكثر من مبحوث، خاصة في الدراسات السردية ودراسات الحالة، ينبغي على الباحث أن يقوم بتطبيق التحليل التقاطعي للقصص cross-story analysis، أو التحليل التقاطعي للحالات cross-case analysis، حيث يقوم الباحث في هذه العملية باستعمال مجموعة من الفئات مثل إستراتيجيات التعلم أو الدافعية ووضعها في ملف، ومن ثم ينسخ أجزاء النص/السجل الخاص بكل مبحوث من كل قصة/سجل، التي تمثل كل فئة ويضعها تحت الفئة المقصودة، وبذلك يجمع كل الأجزاء المتعلقة بإستراتيجيات التعلم على سبيل المثال تحت عنوان إستراتيجيات التعلم. وقد يواجه الباحث بعض المقاطع التي تندرج تحت أكثر من فئة، ومن هنا ينبغي الانتباه إلى الصلات التي تربط مختلف الفئات. ومما لا شك فيه أن هذه العملية تساعد في الكشف عن الأفكار الرئيسة النهائية eventual themes.

وهناك مسألة مرتبطة بالمقابلة على وجه الخصوص، فنظرا لأن المقابلة هي عبارة عن مواجهة تفاعلية، فعملية التحليل تبدأ أثناء المقابلة عندما يقوم الباحث بتحليل الكلام المتدفق والرد عليه، وعند الانتهاء من المقابلة يجب على الباحث إعادة النظر

في كيفية بناء الكلام من قبل المقابِل والمقابَل. فالمقابلة يجب أن يتم التعامل معها على أنها رواية (تشمل وصفا وتفسيرا)، لا تقرير كما يشير إلى ذلك (Baker, 1997، مذكور في Richards, 2009). فهي ليست مجرد انعكاس لمجموعة من القناعات والمعارف الداخلية، بل هي بناءات تعتمد على تحديد الفئات وعمليات الوصف والتفسير. فالمقابَل إذا كان يتحدث على سبيل المثال عن موضوع الانضباط الذاتي باعتباره طالبا والمقابِل معلما، فهو يُطوّر وصفا بطريقة تعكس عضويته في فئة طالب وعلاقة الطالب بالمعلم. علاوة على ذلك، يجب على الباحث النظر إلى كيفية تعميم كلام المقابِل وتأثير ذلك في طبيعة ردود المقابَل معه.

وبناء على ما سبق، يتضح أن تحليل البيانات الكيفية، إما أن يكون استنتاجيا بحيث يتم تحديد الفئات التي سوف تستعمل في ترميز البيانات مسبقا، أو أن يكون استقرائيا تستنبط الفئات وما يتصل بها من موضوعات وأفكار من البيانات الخام، دون فرض قيود كما هو الحال في طرق الترميز المحددة مسبقا. فتحليل البيانات الاستقرائي يتحدد من خلال الفحص والتفسير المتكرر للبيانات في ضوء أهداف البحث، بحيث تستخرج الفئات والتصنيفات من البيانات، ويتشكل إطار التحليل عادة بتأثير منطلقات الباحث وخبراته. ويطلق على الطريقة الاستقرائية أحيانا مصطلح تحليل البيانات الحلزوني cyclical data analysis (Mackey & Gass, 2005)، حيث يبدأ الباحث عملية جمع البيانات، ثم يقوم بتحليل البيانات، ثم يتبعها بمرحلة صياغة الفرضيات بناء على الدورة الأولى من جمع البيانات، ثم يتبع ذلك دورة ثانية أكثر تركيزا من جمع البيانات، بحيث يتم فيها اختبار الفرضيات، ثم إدخال بعض التعديلات عليها، وتستمر هذه العملية حتى يصل الباحث إلى صورة تامة وغنية للبيانات المجموعة. ويقسم (Watson-Gegeo, 1988) هذه العملية إلى ثلاث مراحل متمايزة: مرحلة شاملة، بحيث يتم التركيز على جميع جوانب السياق المستهدف، ثم مرحلة موجهة بالموضوع، حيث يتم توضيح الموضوع من خلال تحليل البيانات الأولى وجمع البيانات المركز، وأخيرا مرحلة موجهة بالفرضية، حيث يتم توليد الفرضية استنادا إلى البيانات. ويتم بعد ذلك اختبار الفرضيات من خلال جمع

مزيد من البيانات وتحليلها، فالبحوث الحلزونية عملية يقوم فيها الباحث بجلب مزيد من التركيز على موضوع دراسته.

ويطلق على التحليل الاستقرائي للبيانات أيضا النظرية المجذرة (١) grounded theory، وهي تتضمن أيضا تطوير نظرية استنادا إلى البيانات التي جُمعت وحُللت بطريقة منتظمة. والنظرية المجذرة تحاول تجنب فرض مفاهيم مسبقة على البيانات، حيث يفضل الباحث ترك البيانات هي التي تقود عملية التحليل وتوجهها، مع فحص البيانات من زوايا مختلفة للمساعدة في الوصول إلى صورة أكثر اكتمالا للظاهرة المدروسة. وتقرر (Charmaz, 2005) أن النظرية المجذرة هي مجموعة من الإرشادات التحليلية المرنة التي تُمكّن الباحث من التركيز على ما قام بجمعه من بيانات، واستخلاص نظريات استقرائية من خلال تطبيق مستويات متتابعة من تحليل البيانات وتطوير المفاهيم.

والنظرية المجذرة عبارة عن نظام تحليلي منطقي مكون من ثلاثة مستويات (Dornyei, 2007): الأول الترميز المفتوح open coding، وفيه يتم تقسيم البيانات إلى كتل أو مجموعات تتراوح أطوالها ما بين جميلة أو جملة أو سطر أو فقرة قصيرة، ثم تُعطى كل مجموعة من هذه المجموعات نعت (اسم/رمز)، شريطة أن تكون هذه النعوت مفاهيمية تجريدية لا وصفية، بشكل يتسق مع هدف الطريقة وهو تطوير نظرية. فالهدف في هذه المرحلة إثارة أفكار جديدة. والمستوى الثاني الترميز المحوري axial coding،

---

(١) تنسب النظرية المجذرة إلى (Glaser & Strauss, 1967)، وهي ليست نظرية على الإطلاق، وإنما هي طريقة في تحليل البيانات الكيفية. وسبب وجود مصطلح نظرية في اسمها يعود إلى الهدف الصريح للطريقة وهو تطوير نظرية جديدة، فمصطلح نظرية اُستعمل لوصف الطريقة بأنها استقرائية في مقابل الطرق الاستنتاجية. أما مصطلح المجذرة فهو يشير إلى أن الرؤى النظرية الجديدة يتم توليدها استنادا إلى البيانات. والنظرية أيضا في النظرية المجذرة لا تعني أبدا النظرية بمعناها العلمي المتفق عليه، وإنما تعني شروحات تجريدية للظاهرة المتجذرة في البيانات. ومع أن كثيرا من الباحثين يدعون أنهم يتبعون هذه النظرية، إلا أن أي دراسة تزعم ذلك يجب أن تحقق معيارين، كما يشير إلى ذلك (Dornyei, 2007)، الأول أن يسلك الباحث في تحليل البيانات نظام الترميز التتابعي الذي تتباه النظرية، والثاني أن ينتج من عملية التحليل نظرية ما.

وفيه يتم توسيع العملية التجريدية من المفاهيم الأولية إلى مفاهيم أكثر تعقيدا، حيث يحدد الباحث الروابط بين هذه الفئات، ثم يحاول دمجها في مفاهيم أكثر شمولية يندرج تحتها عدة فئات فرعية. وتكون العلاقات بين هذه الفئات متعددة ومتشعبة، من علاقات سببية إلى تتابعية إلى سياقية إلى إجرائية. ويرى (Creswell, 2005) أن الباحث قد يحتاج في هذه المرحلة إلى أن يجمع مزيدا من البيانات أو يُعيد تحليل بعض البيانات، لأجل تعديل الروابط بين الفئات أو تفسيرها، ثم تصوير طبيعة هذه العلاقات تصويرا دقيقا. أما المستوى الثالث فهو الترميز الانتقائي selective coding، وفيه يختار الباحث الفئة المركزية (الجوهرية)، حيث تصبح هذه الفئة المركزية محور النظرية الجديدة المقترحة. وبما أن الباحث يرغب في دمج غالبية البيانات التي تمت معالجتها، فيجب أن تكون الفئة المركزية على مستوى عال من التجريد حتى تندرج تحتها الفئات الأخرى، مع ضرورة أن تكون الفكرة المركزية محورية لكل من الباحث والمبحوث على حد سواء.

أخيرا يجب على الباحث أن يتذكر أن تحليل البيانات الكيفية عملية ضغط البيانات الخام وتلخيصها بطريقة ذات معنى، وهناك ثلاث مشكلات يقع فيها كثير من الباحثين: أولا أن تكون البيانات المحللة (النتائج) عبارة عن ركام مختلط ليست متجذرة بالبيانات الخام إطلاقا، أي أن ارتباطها بالبيانات الخام ضعيف، ثانيا ألا تكون النتائج مستندة إلى البيانات الخام، وإنما هي صورة مبسطة للغاية للبيانات الخام، ثالثا الانحراف بالبيانات، حيث يجمع الباحث كمية كبيرة من البيانات ويفشل في استخلاص صورة واضحة منها(١).

---

(١) تؤدي المذكرات البحثية memos (انظر مبحث الصحيفة البحثية، هذا الفصل) دورا كبيرا في تحليل البيانات الكيفية، فغالبية الباحثين يتفقون على أن عملية ترميز البيانات يجب أن يصاحبها أدوات تحليلية أخرى، تساعد في نمو الأفكار وتطورها ثم تسهم في خلق الأفكار الأساسية النهائية للبحث، بل إن بعض الباحثين يؤكدون أن عملية تحليل البيانات الفعلية تتم أثناء كتابة المذكرات. فهي عبارة عن بيانات ثانوية صنعها الباحث أثناء تأمله في البيانات الأساسية (Dornyei, 2007). فالباحث أثناء عملية ترميز البيانات وتحليلها يقوم بتدوين بعض الملحوظات المتعلقة بالأفكار والرؤى التي تطرأ على ذهنه، وتتضمن هذه الملحوظات في كثير من الأحيان ولادة بعض الاستنتاجات النهائية التي يصل إليها

أما عند عرض البيانات الكيفية، فيرى (Richards, 2009) أن المفتاح الأساسي هنا هو أن يدع الباحث أصوات المبحوثين تظهر بوضوح، مع ضرورة أن نتذكر أن المهم في البحوث الكيفية هو الخاص لا العام؛ ولذا فمن المهم مقاومة الرغبة في الحديث المطول عن عمليات جمع البيانات وتحليلها، مع التركيز على الموضوعات الرئيسة. ويمكن عرضها بطريقة بيانية عن طريق الجداول والخرائط والرسوم البيانية؛ إذ إن من المهم مساعدة القارئ في فهم العلاقات بينها وبين هدف البحث، ومن ثم يجب تضمين مقتطفات من البيانات(١)، حيث يمكن القيام بذلك من خلال تضمين مقتطفات تصور جوانب مختلفة من نفس الموضوع أو مقتطفات تساوي قائمة من المزاعم الأساسية أو العبارات المثبتة، فأحيانا يكفي كلمة واحدة متبوعة بمجموعة من الصفات (وُصف الفصل الدراسي بأنه....). وإذا سمح الباحث لأصوات المبحوثين أن تظهر بهذا الشكل، سوف يُدهش الباحث بمقدار استجابات القراء.

قياس ثبات تحليل البيانات

يعتبر ثبات تحليل البيانات أو ثبات خطة الترميز التي استعملها الباحث من أهم الخطوات التي يجب على الباحث العمل عليها، بصرف النظر عن الطريقة التي

الباحث. إن المذكرات هي عبارة عن استكشاف للأفكار والرؤى والمشاعر الحدسية تجاه الرموز التي وضعها الباحث، وهي إما أن تكون قصيرة متمثلة في جملة واحدة أو طويلة تمتد إلى عدة فقرات. إضافة إلى المذكرات البحثية، هناك أداة أخرى يستعملها كثير من الباحثين، وهي المشاهد المصورة vignettes، وهي عبارة عن سرديات قصيرة تحتوي على أوصاف مركزة للأحداث وخبرات المبحوثين. وهي تختلف عن المذكرات، فهي ليست تحليلية وإنما قصصية تقدم وصفا حيويا لأشياء تمثل البيانات تمثيلا حقيقيا. أما ما يتعلق بالبيانات المستقاة من المقابلات على وجه الخصوص، فيقترح (Seidman, 1998) استعمال ما يسمى لمحات من المقابلة interview profiles، وهي عبارة عن ملخص لرؤى وخبرات المبحوث أكثر ثراء من المشاهد المصورة. ولعل أحد أهم خصائصها أنها عبارة عن تجميع للمفردات والعبارات التي استعملها المبحوث نفسه باستعمال الضمير المتكلم، دون أي إضافات من الباحث إلا في أضيق الحدود.

(١) هي اقتباسات من كلام المبحوث، وتقدم دون ذكر اسم المبحوث، بل يوضع له عادة اسم مستعار أو رمز.

استعملها الباحث في تحليل البيانات وترميزها[1] (Mackey & Gass, 2005). وهناك طريقتان لتنفيذ ذلك: الأولى تسمى الثبات المشترك interrater reliability، والثانية تسمى الثبات المفرد intrarater reliability. ففي الثبات المشترك يجب أن تكون طريقة التحليل والترميز التي استعملها الباحث قابلة لأن تستعمل من قبل باحثين آخرين؛ ولذا ينبغي أن يقوم شخص آخر بقراءة البيانات وترميزها بنفس الطريقة التي استعملها الباحث للتأكد من مدى اتساق الباحث في تحليله للبيانات[2]. ويفضل أن يقوم المرمز الثاني، إذا كان ذلك ممكنا، بترميز جميع البيانات لأجل حساب الثبات الكلي للبيانات، ويمكن أن يكتفى بترميز جزء من البيانات، ويفضل ألا يقل ذلك عن ٢٥٪ من البيانات مع ضرورة أن تكون البيانات المختارة موزعة على كامل العينة. فعلى سبيل المثال، لو كانت الدراسة تشتمل على عدد من المبحوثين الذين أجريت معهم مقابلات في عدة مناسبات، يجب أن تكون البيانات المختارة لإعادة الترميز تضم جميع المبحوثين وجميع المناسبات.

أما مسألة حساب الثبات المشترك فإن أسهل طريقة هي تحديد النسبة المئوية، أي تقسيم جميع الترميزات المتفق عليها بين المرمزين على العدد الإجمالي للقرارات

---

[1] ينطبق ثبات تحليل البيانات على كل من تحليل المحتوى لغويا وتحليل المحتوى موضوعاتيا.

[2] يحتاج الباحث، لتحقيق الثبات المشترك، أن يختار مرمزا coder مناسبا ذا خبرة معتبرة في موضوع البحث المستهدف، ويقوم الباحث بتدريبه على طريقة الترميز التي استعملها في تحليل البيانات. ويحذر (Revesz, 2012) من التحيزات التي قد يقع فيها المرمز المستعان به؛ ولذا فهو ينصح بحجب بعض المعلومات عنه مثل هوية المبحوثين وطريقة توزيعهم في المجموعات، كما يحدد Revesz خطوات التدريب على النحو الآتي:
١) شرح موضوع البحث للمتدرب.
٢) وصف وتوضيح ومناقشة خطة الترميز.
٣) يقوم الباحث والمتدرب كل على حده بترميز جزء من البيانات تمثل بيانات يسهل ترميزها وأخرى يصعب ترميزها.
٤) مقارنة كلا الترميزين مع مناقشة أي اختلافات وحلها، مع تعديل خطة الترميز لإزالة أي جوانب غامضة أو غير مناسبة.
٥) اختيار عينات أخرى لترميزها ومراجعتها حتى يصل الطرفان إلى مستوى مقبول من الاتساق.

الترميزية. فعلى سبيل المثال قامت (Mackey & Oliver, 2002) في دراستهما التي كان هدفها تقصي النمو اللغوي عند متعلمي اللغة الإنجليزية من الأطفال، ومعهما باحث مساعد بترميز جميع البيانات، وكانت النسبة المئوية للثبات المشترك ٩٨,٨٩٪، بمعنى أن الاختلاف بين المرمزين لم يتجاوز ١٠,١١٪ فقط. وسلبية هذه الطريقة أنها لا تكشف ما إذا كان الاتفاق بين المرمزين يعود للصدفة. ولتجنب ذلك هناك طريقة أخرى تسمى كوهن كابا (Cohen's Kappa Cohen, 1960، مذكور في Mackey & Gass, 2005)، ويمثل هذا الإجراء الإحصائي متوسط الاتفاق في جميع الدرجات مع حساب التكرار لكل من الاتفاقات والاختلافات، فكوهن كابا يتطلب في أنظمة الترميز الثنائية (مثلا شبيه بالناطق الأصلي في مقابل غير شبيه بالناطق الأصلي) أن يحدد الباحث كم عدد الصيغ التي رمزها كلا المرمزين بأنها شبيهه بالناطق الأصلي، وكم عدد الصيغ التي رمزها المرمز الأول بأنها شبيهه بالناطق الأصلي والمرمز الثاني بأنها غير شبيهه بالناطق الأصلي، وكم عدد الصيغ التي رمزها المرمز الأول بأنها غير شبيهه بالناطق الأصلي والمرمز الثاني بأنها شبيهه بالناطق الأصلي، وهلم جرا. فالحساب الختامي لهذه الطريقة يتضمن تفاصيل كثيرة تتعلق بما اتُّفق عليه وما اختُلف فيه، وليس مجرد إعطاء نسبة مئوية. من ناحية أخرى، ليس هناك نسبة محددة من الثبات المشترك يمكن أن يُقبل في بحوث اللسانيات التطبيقية، ومع ذلك فإن نسبة ٧٥٪ تعتبر جيدة، أما ما فوق ٩٠٪ فهي ممتازة في طريقة النسبة المئوية، بالمقابل تعتبر نسبة ٠,٨١ إلى ١,٠٠ ممتازة في طريقة كوهن كابا.

وقياس ثبات تحليل المحتوى في طريقة الثبات المفرد يتم من خلال قيام الباحث نفسه بترميز البيانات مرتين، يفصل بين المرة الأولى والثانية مدة زمنية معينة، ثم يقارن بين الترميزين، فعلى سبيل المثال قامت (Philp, 2003) في دراستها بترميز جميع البيانات بنفسها، ثم قامت فيما بعد بترميز ١٥٪ من البيانات بعد ستة أشهر لتفحص الثبات المفرد، وهو يعني مدى تطابق الترميز الذي قام به الباحث في الحالتين. ويقوم بعض الباحثين بترميز جزء من البيانات حتى يدربوا أنفسهم على عملية تحليل البيانات، ويقومون بتجريب نظام الترميز قبل أن يقوموا بترميز جميع البيانات.

استعمال البرامج الحاسوبية في تحليل البيانات الكيفية

بدأ استعمال البرامج الحاسوبية في تحليل البيانات الكيفية في الانتشار، مع العلم بأن هذه البرامج الحاسوبية لا تقوم بعملية التحليل نفسها، بل هي مصممة لمساعدة الباحث في مكننة الجوانب المتعلقة بعمليات النسخ لإدارة البيانات. إن من المعلوم أن ترتيب وتنظيم وأرشفة مئات الصفحات من البيانات المبعثرة (السجلات المستنسخة للمقابلات مثلا) عملية مجهدة، خاصة عندما يقوم الباحث بالبحث عن مكان بعض المقتطفات المفيدة المخفية في وسط ركام من البيانات واستقطاع مقتطفات منها لإلصاقها في بطاقات خاصة بالمذكرة البحثية. إن البرامج الحاسوبية في تحليل البيانات الكيفية تقدم مساعدة كبيرة في هذا الجانب، علما بأن هذه المساعدة لا علاقة لها بتحليل البيانات الفعلي. ولهذا السبب، يرى (Kelle, 2004) أن هذه البرامج الحاسوبية هي عبارة عن أدوات لإدارة البيانات وأرشفتها، وليست أدوات لتحليلها، وهو ما يؤكده (Seror, 2005) الذي يشدد على أن هذه البرامج يمكن أن تحل محل الأدوات التقليدية في تنظيم البيانات الكيفية، فبدلا من استعمال الأوراق والأقلام والمقصات وأقلام التحديد، يمكن للباحث أن يستعمل الشاشة ولوحة المفاتيح. ومن هنا، فالبرامج الحاسوبية في تحليل البيانات الكيفية تختلف عن البرامج الإحصائية التي تستعمل في تحليل البيانات الكمية، فالأخيرة تقوم بجزء كبير من تحليل البيانات.

ونتيجة لذلك، يرى (Dornyei, 2007) أن فائدة هذه البرامج الحاسوبية تكمن في مسألتين، الأولى أنها يمكن أن تُخزّن كمية ضخمة من البيانات، خاصة وأن غالبية الوثائق بما فيها السجلات المستنسخة للتسجيلات تُنتج الآن بطريقة إلكترونية؛ ولذا فلا حاجة إلى طباعة هذه البيانات وحفظها بالطريقة التقليدية. أما المسألة الثانية فهي أن عملية تحديد (تعليم) المقتطفات في النصوص الإلكترونية عملية سهلة وتعتبر مهارة بسيطة، وهي تتسق مع إحدى مكونات عملية ترميز البيانات الكيفية. وعليه، تساعد هذه البرامج في إلصاق النعوت بالمقاطع المحددة من النصوص. علاوة على ذلك، إن كثيرا

هذه الطبعة إهــداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من المهارات الحاسوبية مثل النسخ والبحث والكتابة يمكن توظيفها في تحليل البيانات الكيفية، بل إن جوانب كثيرة من تحليل البيانات الكيفية أصبح قابلا للحوسبة أكثر من ذي قبل، وهناك تطور سريع في عدد البرامج الحاسوبية التي يمكن استعمالها في تحليل البيانات الكيفية وفي قدرتها ومرونتها ومميزاتها.

ومن الجوانب التي يمكن الاستفادة فيها من البرامج الحاسوبية برامج تحليل المحتوى التي تساعد في البحث عن الكلمات والعبارات المفتاحية، وتقصي أيضا استعمال بعض المصطلحات المتلازمة مع بعضها بعضا. ويمكن أيضا تنفيذ ترميز البيانات آليا عن طريق خاصية البحث في النصوص، وإعداد جداول بالوحدات المستهدفة التي يمكن أن توضع في ملف لاستعمالها فيما بعد في عمليات التحليل. وهناك أيضا برامج تسهّل وظيفة بناء النظريات القائمة على الرموز من خلال مساعدة الباحث في تحليل العلاقات بين الرموز المكتشفة وعرضها بطريقة بصرية، ومن ثم تنظيمها على هيئة أشكال شجرية هرمية. وبهذه الطريقة يمكن ربط الرموز بفئات وأفكار أعلى رتبة منها، مما يجعل هذه البرامج مناسبة لطرق تحليل البيانات ذات المستويات المتعددة، كما هو الحال في النظرية المجذرة. إضافة إلى ذلك، هناك برامج تساعد في اقتراح رموز جديدة استنادا إلى الرموز والأنماط التي استعملها الباحث من قبل (١)(Seror, 2005).

تحليل البيانات في البحوث المزجية

مع أن تحليل البيانات في البحوث المزجية غالبا ما يتم من خلال تحليل البيانات الكمية وتحليل البيانات الكيفية بشكل منفصل، على أن تتم عملية المزج بينهما في المرحلة النهائية وهي مرحلة تفسير النتائج، إلا أنه يمكن القيام بعملية الدمج في مرحلة تحليل البيانات نفسها، وهو ما يسمى تحليل البيانات المزجي mixed methods data analysis، وهناك أربع طرق تستعمل في ذلك، كما يشير إلى ذلك (Dornyei, 2007).

---

(١) من البرامج الحاسوبية المستعملة في تحليل البيانات الكيفية NUD*IST وNVivo وwinMAX وQualrus و HyperRESEARCH.

الطريقة الأولى: هي تحويل البيانات data transformation⁽¹⁾، ويتم فيها تحويل البيانات الكيفية إلى كمية بحيث تُحلل بالطرق الإحصائية، ويطلق عليها تكميم البيانات quantitizing data علما بأنها طريقة شائعة الاستعمال في بحوث العلوم الاجتماعية، أو تحويل البيانات الكمية إلى كيفية، بحيث تُحلل بطرق تحليل المحتوى، ويطلق عليها تكييف البيانات qualitizing data. ويتضمن تكميم البيانات تحويل البيانات الكيفية إلى رموز رقمية يمكن معالجتها إحصائيا، وبهذا يستطيع الباحث عرض فئات كيفية بارزة رقميا، إما على شكل درجات (معدلات تكرارية لعدد مرات ذكر الفئة المستهدفة في العينة مثلا)، أو على شكل مقياس متدرج (تقييم درجة وصف سردي مثل وصف المبحوث في مقابلة لتوجهاته نحو تعلم اللغة مثلا). وينبغي بعد أن يتم تكميم البيانات أن يتم تحويل الرموز الرقمية إلى الحزم الإحصائية المناسبة لتنفيذ التحليلات الإحصائية المطلوبة⁽²⁾. أما تكييف البيانات الكمية⁽³⁾ فيتم من خلال توظيف المعلومات الكمية المتعلقة بخلفيات المبحوثين في التحليل الكيفي، كأن يقوم الباحث بمعالجة استبانة قصيرة، تقيس على سبيل المثال معلومات ديمغرافية مثل العمر والجنس لجميع المبحوثين الذين أجريت معهم مقابلات، ومن ثم دمج الإجابات مع الجزء الكيفي للمساعدة في تفسير البيانات وتقصيها في ضوء المعلومات الكمية المضافة. كما يمكن أيضا تكييف البيانات الكمية من خلال رسم صورة سردية narrative profile لبعض المبحوثين استنادا إلى معلومات كمية، وهي تشبه المثال السابق لكن الهدف من هذه العملية هو بناء فهم عميق لشخص أو مجموعة ما.

---

(١) يعتبر (Miles & Huberman, 1994) و(Tashakkori & Teddlie, 1998) من أنصار هذه الطريقة.

(٢) تعتبر الاختبارات اللابارومترية (مثل اختبار كاي Chi-square) هي الأنسب من الاختبارات البارومترية، بسبب حجم العينة المحدود ومن ثم لا تكون موزعة بشكل طبيعي، وبسبب أيضا أن معدلات المقياس رتبية ordinal لا فئوية interval.

(٣) إن تكييف البيانات الكمية أقل شيوعا من تكميم البيانات الكيفية في البحوث المنشورة في اللسانيات التطبيقية.

الطريقة الثانية: هي تحليل الحالة المتطرفة extreme case analysis، والحالة المتطرفة أو الغريبة أو الشاذة تكون مخالفة لبقية الحالات⁽¹⁾، وتشكل موضوعا جديرا بمزيد من الدراسة والتحليل؛ ولذا تهدف هذه الطريقة إلى فحص قيم هذه الحالة غير العادية من خلال تحديدها بطريقة (كمية مثلا) ثم دراستها بالطريقة الأخرى (كيفية). والإجراء المتبع في مثل هذه الحالات هو تحديد هذه الحالات في البحث الكمي، ومن ثم إخضاعها لتحليل كيفي مكثف لفهم أسباب انحراف الحالة عن بقية المجموعة.

الطريقة الثالثة: إنشاء تصانيف نوعية typology development، ويتم فيها تحليل أحد أنواع البيانات، بحيث يقوم الباحث بإنشاء تصانيف نوعية جوهرية، ومن ثم تُطبق هذه التصانيف في تحليل النوع الآخر من البيانات. ويمكن للباحث أن يستعمل هذه التصانيف لتقسيم العينة إلى عينات فرعية، أي تصنيف الأفراد إلى أنواع مختلفة تمثل تصانيف نوعية. وإذا كان التصنيف في الأصل كيفي، يقوم الباحث بقياس مدى إمكانية تثبيت هذا التصنيف من خلال البيانات الكمية⁽²⁾. أما إذا كان التصنيف كميا مستقى من اختلافات دالة إحصائيا، فيمكن للباحث أن يستعمل هذا المبدأ التصنيفي في تحليل البيانات الكيفية ومقارنة المجموعات الفرعية المشكلة باستعمال هذا التصنيف.

الطريقة الرابعة: التحليل متعدد المستويات multiple level analysis، ويتم من خلال على سبيل المثال وجود بيانات كمية تخص مجموعة كبيرة، بحيث تخضع مجموعة

---

(١) الحالة المتطرفة هي الحالة التي لا تتسق مع بقية الحالات، كأن يكون الخرج اللغوي لدى أحد المبحوثين على سبيل المثال ضعف الخرج اللغوي لدى بقية المبحوثين.

(٢) على سبيل المثال يمكن للباحث استنادا إلى البيانات الكيفية أن يحدد نوعين من المتعلمين، النوع الأول يستجيب للتغذية الراجعة الصريحة والنوع الثاني يستجيب للتغذية الراجعة الضمنية، ثم يقوم بعد ذلك في التحليل الكمي بالتثبت من هذه النتيجة من خلال مقارنة نتائج المجموعتين في اختبار معد لهذا الغرض.

فرعية من هذه المجموعة إلى فحص كيفي إضافي عن طريق مقابلة مثلا، وبهذه الطريقة يكون لدى الباحث مستويان من البيانات التي يمكن دمجهما(١).

الصحيفة البحثية

يوصي كثير من المتخصصين في مناهج البحث (Dornyei, 2007; Duff, 2008) أن يحتفظ الباحث بصحيفة بحثية research journal يسجل فيها كل ما يحدث منذ بداية الدراسة وحتى نهايتها. ويطلق عليها أيضا مدونة بحثية log أو مذكرة بحثية أو سجل بحثي، علما بأنها إما أن تكون ورقية أو إلكترونية مدونة على الحاسب الآلي، وهي تشبه إلى حد كبير المذكرة الشخصية. ووظيفة هذه الصحيفة تنظيمية وأرشفة، حيث يمكن أن تشتمل على معلومات مختلفة مثل تواريخ وسجلات الاجتماعات، وتفصيلات الدراسة التجريبية ومرحلة جمع البيانات (متى؟ ومن؟ وأين؟ وماذا؟)، ومكان حفظ البيانات، وجميع التفصيلات المتعلقة بتحليل البيانات بما في ذلك الإجراءات الإحصائية التي جُرّبت (وحتى التي جُرّبت ولم تصلح)، إلى جانب النتائج العامة وأسماء ومواقع الملفات الحاسوبية، وكذلك التفاصيل المتعلقة بمرحلة كتابة تقرير البحث مثل عدد النسخ والمسودات وغير ذلك.

علاوة على ذلك، للصحيفة البحثية وظيفة مهمة جدا تتعلق بتوثيق القرارات التي يتخذها الباحث أثناء سير الدراسة؛ إذ إن عملية جمع البيانات وتحليلها تتضمن اتخاذ قرارات مختلفة (وأحيانا الرجوع عن بعض القرارات واتخاذ قرارات بديلة)، وإذا لم يوثّق الباحث هذه القرارات وأسباب اتخاذها دون غيرها فأنه سوف ينساها. من ناحية أخرى، ينبغي أن يدون الباحث في هذه الصحيفة انطباعاته وتساؤلاته وتأملاته وتفسيراته لكل ما يحدث، فهي ليست مجرد سجل بالبحث، بل هي منصة لتأطير الفرضيات والأفكار

---

(١) من الأمثلة على ذلك الدراسة التي قام بها (Dornyei, Durow & Zahran, 2004)، حيث تم تفسير مقاييس متعددة تتعلق بالقابلية اللغوية والدافعية لسبعة مبحوثين في دراسة قائمة على المقابلة في ضوء نتائج دراسة مسحية شملت ٧٠ مبحوثا.

الجديدة وملاحظتها والتلفظ بها واختبارها. ولهذه العملية التأملية فائدة كبيرة عندما يبدأ الباحث في تحليل البيانات وتفسيرها، كما أن كثيرا من المعلومات الثمينة التي تحويها هذه الصحف يمكن توظيفها في مرحلة كتابة البحث. وتشدد (Duff, 2008) على أن كثيرا من طلابها الذين أشرفت عليهم استفادوا كثيرا من هذه الصحف.

مراجع الكتاب

منهجيات البحث في
اللسانيات التطبيقية

المراجع العربية

- الأنصاري، حسن، ٢٠١٧. تحليل الخطاب الصفي في فصول تعليم اللغة العربية لغة ثانية في ضوء نظريتي الدخل اللغوي والخرج اللغوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الدكروري، أيمن، ٢٠١٨. المدونات اللغوية ودورها في معالجة النصوص العربية. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الزيدان، نوف، ١٤٤١هـ. الهوية المهنية لمعلمات اللغة العربية لغة ثانية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الشويرخ، صالح، ١٤٣٢هـ. الصحيفة التدريسية: أهميتها ووظيفتها في التنمية المهنية لمعلمي اللغة. مجلة جامعة الإمام للعلوم العربية، العدد الثامن عشر، محرم.
- الشويرخ أ، صالح، ١٤٣٨هـ. قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الشويرخ ب، صالح، ١٤٣٨هـ. قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- العصيمي، صالح، ٢٠١٥. المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الإفادة منها. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- العصيمي، فهد، ١٤٤٠هـ. كفاية التقاطع الثقافي لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- المطيري، جميلة، ١٤٣٤هـ. أثر تعزيز الدخل اللغوي في تعلم التراكيب النحوية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- مكاي، أليسون، ٢٠١١. مناهج البحث العلمي المستعملة في دراسة فصول تعليم اللغة الثانية. ترجمة د. صالح الشويرخ. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود.

المراجع الأجنبية

- Abraham, R. & Vann, R. 1987. Strategies of two language learners: a case study. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- AERA, 2002. Ethical Standards. http://www.aera.net/aboutaera/?id=222.
- Aiestaran, J., Cenoz, J. & Gorter, D. 2010. Multilingual cityscapes: preferences of inhabitants. In E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Eds.), Linguistic Landscape in the City. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Alderson, J. 2000. Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alise, M. & Teddlie, C. 2010. A continuation of the paradigm wars? Prevalence rates of methodological approaches across the social/behavioral sciences. Journal of Mixed Methods Research, 4: 103-126.
- Alkshuwairekh, S. 2001. Vocabulary learning strategies used by AFL learners in Saudi Arabia. Unpublished PhD thesis. University of Leeds.
- Allwright, D. 1984. Why don’t learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. In D. Singleton & D. Little (Eds.), Language Learning in Formal and Informal Context. Dublin: IRAAL.
- Allwright, D. & Bailey, K. 1991. Focus on the Language Classroom: An Introduction to Language Classroom Research for Language Teachers. New York: Cambridge University Press.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. 1993. Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research. London: Routledge.
- Androutsopoulos, J. 2014. Computer-mediated communication and linguistic landscapes. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Aragao, R. 2011. Beliefs and emotions in foreign language learning. System, 39: 302-313.
- Arksey, H. & Knight, P. 1999. Interviewing for Social Scientists. London: Sage.

- Armstrong, E., Ferguson, A., Mortensen, L. & Togher, L. 2010. Acquired language disorders: some functional insights. In C. Coffin, T. Lillis & K. O'Hallloran (Eds.), Applied Linguistics Methods: A Reader. Oxfon: Routledge.
- Bachman, L. 2004a. Linking observations to interpretations and uses in TESOL research. TESOL Quarterly, 38: 723-728.
- Bachman, L. 2004b. Statistical Analyses for Language Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. 2006. Generalizability: a journey into the nature of empirical research in applied linguistics. In M. Chalhoub-Deville, C. Chapelle & P. Duff (Eds.), Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple Perspectives. Amsterdam: John Benjamins.
- Bachman, L. & Palmer, A. 2010. Language Assessment in Practice. Oxford: Oxford University Press.
- Backhaus, P. 2007. Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baddeley, A. 2003. Working memory: looking back and looking forward. Nature Reviews Neuroscience, 4: 829-839.
- Bailey, K. 1983. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In H. Seliger & M. Long (Eds.), Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.
- Bailey, K. 1990. The use of diary studies in teacher education programs. In J. Richards & D. Nunan (Eds.), Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. 1999. Looking Back Down the Road: Twenty-Five Years of Classroom Research. http://www.linguistics.utah.edu/pdfdocs/Baileypaper.pdf
- Bailey, K. & Ochsner, R. 1983. A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science? In K. Bailey, M. Long & S. Peck (Eds.), Second Language Acquisition Studies. Rowley, MA: Newbury House.
- Baker, P. 2014. Corpus linguistics in sociolinguistics. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Barcroft, J. & VanPatten, B. 1997. Acoustic salience of grammatical forms: the effect of location, stress, and boundedness on Spanish L2 input processing. In W. Glass & A. Perez-Leroux (Eds.), Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish: Vol. 2. Production, Processing, and Comprehension. Sommerville, MA: Cascadilla Press.

- Bardovi-Harling, K. 2000. Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning, and use. Language Learning, 50: Supplement 1. Ann Arbor: Blackwell.
- Bardovi-Harling, K. & Dornyei, Z. 1998. Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. TESOL Quarterly, 32: 233-262.
- Barkaoui, K. 2014. Quantitative approaches for analyzing longitudinal data in second language research. Annual Review of Applied Linguistics, 34: 65-101.
- Barkhuizen, G. 2011. Narrative knowledging in TESOL. TESOL Quarterly, 45: 391-414.
- Barkhuizen, G. 2013. Narrative Research in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barkhuizen, G. 2014a. Number of participants. Language Teaching Research, 18: 5-7.
- Barkhuizen, G. 2014b. Research timeline: narrative research in language teaching and learning. Language Teaching, 47: 450-466.
- Barkhuizen, G. & Wette, R. 2008. Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. System, 36: 372-387.
- Barnard, R. & Nguyen, G. 2010. Task-based language teaching (TBLT): a Vietnamese case study using narrative frames to elicit teachers' beliefs. Language Education in Asia, 1: 77-86.
- Barni, M. & Bagna, C. 2009. A mapping technique and the linguistic landscape. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. New York: Routledge.
- Bartels, N. 2002. Professional preparation and action research: only for language teachers? TESOL Quarterly, 36: 71-79.
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. Local Literacies. London: Routledge.
- Bates, J. & Novosad, C. 2005. Measurement of individual difference constructs in child development, or taking aim at moving targets. In D. Teti (Ed.), Handbook of Research Methods in Developmental Sciences. Malden, MA: Blackwell.
- Beebe, L. & Cummings, M. 1995. Natural speech data versus written questionnaire data: how data collection method affects speech act performance. In S. Gass & J. Neu (Eds.), Speech Acts Across Cultures. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Beebe, L. & Takahashi, T. 1989. Do you have a bag? Social and patterned variation in second language acquisition. In S. Gass, C. Madden, D. Preston & L. Selinker (Eds.), Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Belcher, D. & Connor, U. 2001. Reflections on Multiliterate Lives. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bell, J. 2002. Narrative inquiry: more than just telling stories. TESOL Quarterly, 36: 207-213.
- Bell, L. 1999. Public and private meaning in diaries: researching family and childcare. In A. Bryman & R. Burgess (Eds.), Qualitative Research, Vol. 2. London: Sage.
- Benson, P. 2014. Narrative inquiry in applied linguistics research. Annual Review of Applied Linguistics, 34: 154-170.
- Bhatia, V. 1993. Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings. New York: Longman.
- Billing, M. 2003. Critical discourse analysis and the rhetoric of critique. In G. Weiss & R. Wodak (Eds.), Critical Discourse Analysis. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Bitchener, J. & Knoch, U. 2010. The contribution of written corrective feedback to language development: a ten months investigation. Applied Linguistics, 31: 193-214.
- Blanton, L. & Kroll, B. 2002. ESL Composition Tales: Reflections on Teaching. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bley-Vroman, R. Joo, H. 2001. The acquisition and interpretation of English locative constructions by native speakers of Korean. Studies in Second Language Acquisition, 23: 207-219.
- Bloome, D., Carter, S., Christian, B, Otto, S. & Shuart-Faris, N. 2005. Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events: a Microethnographic Perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bloor, M. & Bloor, T. 2007. The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction. London: Hodder Arnold.
- Bolger, N., Davis, A. & Rafaeli, E. 2003. Diary methods: capturing life as it is lived. Annual Review of Psychology, 54: 579-616.
- Borg, S. 1998. Teachers’ pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. TESOL Quarterly, 32: 9-38.

- Borg, S. 2006. Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice. London: Continuum.
- Borg, S. 2015. Researching teachers' beliefs. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), Research Methods in Applied Linguistics. London: Bloomsbury.
- Briggs, C. 1986. Learning How to Ask. Cambridge: Cambridge University Press.
- Britain, D. 2014. Geographical dialectology. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Brown, C., Sagers, S. & LaPorte, C. 1999. Incidental vocabulary acquisition from oral and written dialogue journal. Studies in Second Language Acquisition, 21: 259-283.
- Brown, J. 2001. Using Survey in Language Programs. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. 2009. Open-response items in questionnaires. In J. Heigham & R. Croker (Eds.), Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction. London: Palgrave Macmillan.
- Brown, J. & Rodgers, T. 2002. Doing Second Language Research. Oxford: Oxford University Press.
- Bruhn de Garavito, J. 2011. Subject/object asymmetries in the grammar of bilingual and monolingual Spanish speakers: evidence against connectionism. Linguistic Approaches to Bilingualism, 1: 111-148.
- Burns, A. 1999. Collaborative Action Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. 2007. Action research: contributions and further directions in ELT. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), International Handbook of English. New York: Springer.
- Burns, A. 2009. Action research. In J. Heigham & R. Croker (Eds.), Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction. London: Palgrave Macmillan.
- Burns, A. 2010. Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners. New York: Routledge.
- Bygate, M. 1999. Quality of language and purpose of task: patterns of learners' language on two oral communication tasks. Language Teaching Research, 3: 185-214.

- Byrnes, D., Kiger, G. & Manning, M. 1997. Teachers' attitude about language diversity. Teaching and Teacher Education, 13: 637-644.
- Carroll, J. 1981. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. Diller (Ed.), Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude. Rowley, MA: Newbury House.
- Carson, L. 2017. Conducting longitudinal fieldwork among adult refugees. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), Doing Research in Applied Linguistics: Realities, Dilemmas, and Solutions. Oxon: Routledge.
- Carspecken, P. 1996. Critical Ethnography in Educational Research. New York: Routledge.
- Casanave, C. 2012. Diary of a dabbler: ecological influences on an EFL teacher's efforts to study Japanese informally. TESOL Quarterly, 46: 642-670.
- Casanave, C. 2015. Case studies. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), Research Methods in Applied Linguistics. London: Bloomsbury.
- Cenoz, J. & Gorter, D. 2006. Linguistic landscape and minority languages. International Journal of Multilingualism, 3: 67-80.
- Chang, V. 2006. On the use of the immediate recall task as a measure of second language reading comprehension. Language Testing, 23: 520-543.
- Chapelle, C. 1999. Validity in language assessment. Annual Review of Applied Linguistics, 19: 254-272.
- Charmaz, K. 2005. Grounded theory in the 21st century: applications for advancing social justice studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chase, S. 2003. Taking narrative seriously: consequences for method and theory in interview studies. In Y. Lincoln & N. Denzin (Eds.), Turning Points in Qualitative Research: Tying Knots in a Handkerchief. Oxford: Altimira Press.
- Chaudron, C. 2003. Data collection in SLA research. In C. Doughty & M. Long (Eds.), The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell.
- Chen, M. 2005. English prototyped small clauses in the interlanguage of Chinese/Taiwanese adult learners. Second Language Research, 21: 1-33.
- Chen, T. 2009. The role of phonological awareness: phonological awareness in Alphabetic and Logographic languages of Taiwanese students. Unpublished Master dissertation. Kent State University.

- Chen, Y. 2008. A mixed-method study of EFL teachers' internet use in language instruction. Teaching and Teacher Education, 24: 1015-1028.
- Chik, A. 2014. Constructing German learner identities in online and offline environments. In D. Abendroth-Timmer & E. Hennig (Eds.), Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education. Berlin: Peter Lang.
- Chik, A. & Benson, P. 2008. Frequent flyer: a narrative of overseas study in English. In P. Kalaja, V. Menezes & A. Barcelos (Eds.), Narratives of Learning and Teaching EFL. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Choi, J. 2005. Bilingualism in Paraguay: forty years after Rubin's study. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 26: 233-248.
- Choi, J. 2012. Multivocal post-diasporic selves: entangled in Korean dramas. Journal of Language, Identity and Education, 11: 109-123.
- Chondrogianni, V. & Marinis, T. 2012. Production and processing asymmetries in the acquisition of tense morphology by sequential bilingual children. Bilingualism: Language and Cognition, 15: 5-21.
- Clahsen, H., Martzoukou, M. & Stavrakaki, S. 2010. The perfective past tense in Greek as a second language. Second Language Research, 26: 501-525.
- Clarke, D. 2004. Structured judgement methods: the best of both worlds? In Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown, & D. Clarke (Eds.), Mixing Methods in Psychology: The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Clifford, J. 1986. Introduction: partial truths. In J. Clifford & G. Marcus (Eds.), Writing Culture. Berkeley: University of California Press.
- Coffey, S. 2010. Stories of Frenchness: becoming a Francophile. Language and Intercultural Communication, 10: 119-136.
- Coffin, C, Lillis, T & O'Hallloran, K. 2010. Introduction. In C. Coffin, T. Lillis & K. O'Hallloran (Eds.), Applied Linguistics Methods: A Reader. Oxfon: Routledge.
- Cohen, A. 1998. Strategies in Learning and Using a Second Language. Harlow: Longman.
- Cohen, A. Oxford, R & Chi, J. 2002. Language Strategy Use Inventory. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota

- Collins, K., Onwuegbuzie, A. & Jiao, Q. 2007. A mixed methods investigation of mixed methods sampling designs in social and health science research. Journal of Mixed Methods Research, 3: 267-294.
- Collins, L. 2006. Analysis of longitudinal data: the integration of theoretical model, temporal design, and statistical model. Annual Review of Psychology, 57: 505-528.
- Conklin, K., Pellicer-Sanchez, A. 2016. Using eye-tracking in applied linguistics and second language research. Second Language Research, 32: 453-467.
- Connelly, F. & Clandinin, D. 2000. Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitaive Research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Connelly, F. & Clandinin, D. 2006. Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.), Complementary Methods for Research in Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Converse, J. & Presser, S. 1986. Survey Questions: Handcrafting the Standardized Questionnaire. Newbury Park, CA: Sage.
- Cook, T. & Campbell, D. 1979. Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings. Chicago: Rand McNally.
- Coxhead, A. 2000. A new academic word list. TESOL Quarterly, 34: 213-238.
- Coxhead, A. 2017. Dealing with low response rates in quantitative studies. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), Doing Research in Applied Linguistics: Realities, Dilemmas, and Solutions. Oxon: Routledge.
- Cowan N. 2005. Working Memory Capacity. Hove, UK: Psychology Press.
- Cowart, W. 1997. Experimental Syntax. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Cowie, N. 2009. Observation. In J. Heigham & R. Croker (Eds.), Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction. London: Palgrave Macmillan.
- Crabtree, B. & Miller, W. 1999. Using codes and code manuals. In B. Crabtree & W. Miller (Eds.), Doing Qualitative Research. London: Sage.
- Creswell, J. 2003. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. 2005. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Creswell, J., Plano Clark, V., Gutmann, M. & Hanson, W. 2003. Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Curl, T. 2006. Offers of assistance: constrains on syntactic design. Journal of Pragmatics, 38: 1257-1280.
- Curl, T. & Drew, P. 2008. Contingency and action: a comparison of two forms of requesting. Research on Language and Social Interaction, 41: 1-25.
- Daneman, M. & Carpenter, P. 1980. Individual differences in working memory and reading. Journal of verbal Learning and Verbal Bahaviour, 19: 450-466.
- Davies, K. 1995. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. TESOL Quarterly, 29: 427-453.
- de Courcy, M. 2002. Learners' Experiences of Immersion Education: Case Studies of French and Chinese. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- De Fina, A. 2013. Narrative as practices: negotiating identities through storytelling. In G. Barkhuizen (Ed.), Narrative Research in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. 2012. Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistics Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Jong, N. 2005. Can second language grammar be learned through listening? Studies in Second Language Acquisition, 27: 205-234.
- de la Pietra, M. & Romo, H. 2003. Collaborative literacy in a Mexican immigrant household: the role of sibling mediators in the socialization of preschool learners. In R. Bayley & S. Schecter (Eds.), Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- de Larios, J., Murphy, L. & Manchon, R. 1999. The use of restructuring strategies in EFL writing: a study of Spanish learners of English as a foreign language. Journal of Second Language Writing, 8: 13-44.
- Demuth, K. 1996. Collecting spontaneous production data. In D. McDaniel, C. McKee & H. Cairns (Eds.), Methods for Assessing Children's syntax. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Demuth, K. 2003. Rules and construction effects in learning the argument structure of verbs. Journal of Child Language, 30: 797-821.
- Denzin, N. 2012. Triangulation. Journal of Mixed Methods Research, 6: 80-88.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2005. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dodsworth, R. 2014. Speech communities, social networks, and communities of practice. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Donista-Schmidt, S., Inbar, O. & Shohamy, E. 2004. The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. The Modern Language Journal, 88: 217-228.
- Dornyei, Z. 2001. Teaching and Researching Motivation. Harlow: Longman.
- Dornyei, Z. 2005. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dornyei, Z. 2007. Research Methods in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Dornyei, Z. 2003. Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dornyei, Z. & Crizer, K. 2012. How to design and analyze surveys in second language acquisition research. In A. Mackey & S. Gass (Eds.), Research Methods in Second Language Acquisition. Malden, MA: Willy-Blackwell.
- Dornyei, Z., Durow, V. & Zahran, K. 2004. Individual differences and their effect on formulaic sequence acquisition. In N. Schmitt (Ed.), Formulaic Sequence. Amsterdam: John Benjamins.
- Dornyei, Z. & Murphey, T. 2003. Group Dynamics in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drager, K. 2014. Experimental methods in sociolinguistics. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Drew, P. 2014. Conversation analysis in sociolinguistics. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Drew, P. & Curl, T. 2009. Going too far: complaining, escalating and disaffiliation. Journal of Pragmatics, 41: 2400-2414.
- Duff, P. 2002. Research approaches in applied linguistics. In R. Kaplan (Ed.), The Oxford Handbook of Applied Linguistics. New York: Oxford University press.
- Duff, P. 2008. Case Study Research in Applied Linguistics. New York: Lawrence Erlbaum.
- Duff, P. & Early, M. 1996. Problematics of classroom research across sociopolitical context. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), Second Language Classroom Research: Issues and Opportunities. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Duffield, N., Montrul, S., Bruhn de Garavito, J. & White, L. 1998. Determining L2 knowledge of Spanish clitics on-line and off-line. In A. Greenhill, M. Hughes, H. Littlefield & H. Walsh (Eds.), Proceedings of the 22ND Annual Boston University Conference on Language Development. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Dyer, F. 1973. The Stroop phenomenon and its use in the study of perceptual, cognitive, and response processes. Memory and Cognition, 1: 106-120.
- Eggins, S. 1994. An Introduction to Systemic Functional Linguistics. London: Pinter.
- Eigsti, I. 2017. Peabody picture vocabulary test. In F. Volkmar (Ed.), Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Springer Science & Business Media.
- Eisenhardt, K. 1989. Building theories from case study research. Academy of Management Review, 14: 532-550.
- Ehrman, M. & Oxford, R. 1995. Cognitive plus: correlates of language learning success. Modern Language Journal, 79: 67-89.
- Ellis, R. 2005. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study. Studies in Second Language Acquisition, 27: 141-172.
- Erben, M. 1998. Biography and research methods. In M. Erben (Ed.), Biography and Education: A Reader. London: Falmer Press.
- Ericsson, K. 2002. Towards a procedure for eliciting verbal expression of non-verbal experience without reactivity: interpreting the verbal overshadowing effect within the theoretical framework for protocol analysis. Applied Cognitive Psychology, 16: 981-987.
- Erzberger, C. & Kelle, U. 2003. Making inferences in mixed methods: the rules of integration. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Faerch, C. & Kasper, G. 1987. Introspection in Second Language Research. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fairclough, N. 1995. Critical Discourse Analysis. London: Longman.
- Fairclough, N. & Wodak, R. 1997. Critical discourse analysis. In T. van Dijk (Ed.), Discourse as Social Interaction. London: Sage.
- Flanigan, B. 1995. Anaphora and relativization in child second language acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 17: 331-351.
- Flick, U. 2007. Designing Qualitative Research. London: Sage.

- Flick, U. 2014. An Introduction to Qualitative Research, 5th edition. London: Sage.
- Flowerdew, J. & Miller, L. 2013. Narrative inquiry in a second language context: stories from Hong Kong. In G. Barkhuizen (Ed.), Narrative Research in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fontana, A. & Frey, H. 2005. The interview: from neutral stance to political involvement. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foster, S. & Skehan, P. 1996. The influence of planning and task type on second language performance. Studies in Second Language Acquisition, 18: 299-323.
- Foster, P., Tonkyn, A. & Wigglesworth, G. 2000. Measuring spoken language: A unit for all reasons. Applied Linguistics, 21: 354-75.
- Fraenkel, J. & Wallen, N. 2003. How to Design and Evaluate Research in Education, 5th Edition. New York: McGraw-Hill.
- Freeman, D. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. In K. Bailey & D. Nunan (Eds), Voices from the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press
- Fuller, J. 2005. The uses and meanings of the female title Ms. American Speech, 80: 180-206.
- Gao, F. 2011. Exploring the reconstruction of Chinese learners' national identities in their English-language-learning journeys in Britain. Journal of Language, Identity, and Education, 10: 287-305.
- Gao, X. 2017. Dealing with criticism when publishing qualitative research. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), Doing Research in Applied Linguistics: Realities, Dilemmas, and Solutions. Oxon: Routledge.
- Gardner, R. 1985. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. 1993. On the measurement of affective variables in second language learning. Language Learning, 43: 157-194.
- Garvin, R. 2010. Postmodern walking tour. In E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Eds.), Linguistic Landscape in the City. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S. 1994. The reliability of second-language grammaticality judgements. In E. Tarone, S. Gass & A. Cohen (Eds.), Research Methodology in Second-language Acquisition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Gass, S. 2015. Experimental Research. . In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), Research Methods in Applied Linguistics. London: Bloomsbury.
- Gass, S. & Alvarez-Torres, M. 2005. Attention when? An investigation of the ordering effect of input and interaction. Studies in Second Language Acquisition, 27: 1-31.
- Gass, S. Houck, N. 1999. Interlanguage Refusals: A Cross-Cultural Study of Japanese-English. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gass, S. & Mackey, A. 2000. Stimulated Recall Methodology in Second Language Research. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. & Mackey, A. 2007. Data Elicitation for Second and Foreign Language Research. New York: Routledge.
- Gass, S. & Mackey, A, Alverez-Torres, M. & Fernandez-Garcia, M. 1999. The effects of task repetition on linguistic output. Language Learning, 49: 549-611.
- Gebhard, J. & Oprandy, R. 1999. Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. 2014. An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method 4th Edition. Oxon: Routledge.
- Gherardi, S. & Turner, B. 1999. Real men don’t collect soft data. In A. Bryman (Ed.), Qualitative Research, Vol. 1. London: Sage.
- Gibson, V. 1995. An analysis of the use of diaries as a data collection method. Nurse Researcher, 3: 66-73.
- Gillaerts, P. de Velde, V. 2010. Interactional metadiscourse in research article abstract. Journal of English for Academic Purposes, 9: 128-139.
- Gillham, B. 2000. Developing a Questionnaire. London: Continuum.
- Glaser, K. 2009. Acquiring Pragmatic Competence in a Foreign Language: mastering dispreferred speech acts. Topics in Linguistics, 4: 50-57.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine.
- Glew, M. 1998. The Acquisition of Reflexive Pronouns among Adult Learners of English. Unpublished PhD dissertation, Michigan State University.
- Goldinger, S. 1996. Auditory lexical decision. Language and Cognitive Processes, 11: 559-567.

- Goldstein, T. 1997. Two Languages at Work: Bilingual Life on the Production Floor. New York: Mouton de Gruyter.
- Gorden, P. 1996. The truth-value judgment task. In D. McDaniel, C. McKee & H. Cairns (Eds.), Methods for Assessing Children's syntax. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Goriot, C., van Hout, R., Broersma, M. & Lobo, V. 2018. Using the Peabody picture vocabulary test in L2 children and adolescents: effects of L1. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, DOI: McQueen, J. & Unsworth, S. 10.1080113670050.2018.1494131.
- Granger, S. 2002. A bird's-eye view of learner corpus research. In S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (Eds.), Computer Learner Corpora: Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Amsterdam: John Benjamins.
- Green, A. 2005. EAP study recommendations and score gains on the IELTS academic writing test. Assessing Writing, 10: 44-60.
- Greene, J., Caracelli, V. & Graham, W. 1989. Toward a conceptual framework for mixed methods evaluation designs. Educational Evaluation and Policy Analysis, 11: 255-274.
- Gu, Y. 2014. To code or not to code: dilemmas in analyzing think-aloud protocols in learning strategies research. System, 43: 74-81.
- Guardado, M. 2002. Loss and maintenance of first language skills: case studies of Hispanic families in Vancouver. The Canadian Modern Language Review, 58: 31-36.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guichon, N. & McLornan, S. 2008. The effects of multimodality on L2 learners: implications for CALL resource design. System, 36: 85-93.
- Guilloteauz, M. & Dornyei, Z. 2008. Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. TESOL Quarterly, 42: 55-77.
- Halliday, M. 1985. An Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold.
- Hamada, M. & Koda, K. 2010. The role of phonological decoding in second language word-meaning inference. Applied Linguistics, 31: 513-531.
- Hammersley, M. 1990. Reading Ethnographic Research Hammersley: A Critical Guide. London: Longman.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. Ethnography: Principles and Practice, 2nd Edition. London: Routledge.
- Han, F. 2015. Word recognition research in foreign language reading: a systematic review. University of Sydney Papers in TESOL, 10: 57-91.
- Hanrahan, M. 2010. Highlighting hybridity: a critical discourse analysis of teacher talk in science classrooms. In C. Coffin, T. Lillis & K. O'Hallloran (Eds.), Applied Linguistics Methods: A Reader. Oxfon: Routledge.
- Harklau, L. 2005. Ethnography and ethnographic research on second language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Harrington, M. 1987. Processing transfer: language-specific strategies as a source of interlanguage variation. Applied Psycholinguistics, 8: 351-378.
- Hartmann, D. 2005. Assessing growth in longitudinal investigations: selected measurement and design issues. In D. Teti (Ed.), Handbook of Research Methods in Developmental Sciences. Malden, MA: Blackwell.
- Hashemi, M. 2012. Forum: reflections on mixing methods in applied linguistics research. Applied Linguistics, 33: 206-212.
- Hashimoto, N. & Thompson, C. 2010. The use of the picture-word interference paradigm to examine naming in aphasic individuals. Aphasiology, 24: 580-611.
- Hatch, E. & Lazaraton, A. 1991. The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics. Rowley, MA: Newbury House.
- Hawkins, R. & Chan, C. 1997. The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the failed functional features hypothesis. Second Language Research, 13: 187-226.
- Hazen, K. 2014. A historical assessment of research questions in sociolinguistics. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Hay, J. & Drager, K. 2010. Stuffed toys and speech perception. Linguistics, 48: 865-892.
- Hayes, D. 2013. Narratives of experience: teaching English in Sri Lanka and Thailand. In G. Barkhuizen (Ed.), Narrative Research in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hedgcock, J. & Lee, H. 2017. Adjusting to contextual constraints: methodological shifts in local research projects. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), Doing Research in Applied Linguistics: Realities, Dilemmas, and Solutions. Oxon: Routledge.
- Heigham, J. & Sakui, K. 2009. Ethnography. In J. Heigham & R. Croker (Eds.), Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction. London: Palgrave Macmillan.
- Heinsman, D. & Shadish, W. 1996. Assignment methods in experimentation: when do nonrandomized experiments approximate answers from randomized experiments? Psychological Methods, 1: 154-169.
- Heritage, J. & Clayman, C. 2011. Talk in Action: Identities, and Institutions. Oxford: Blackwell.
- Heritage, J., Robinson, J., Elliott, M., Beckett, M. & Wilkes, M. 2007. Reducing patients' unmet concerns: the difference one word can make. Journal of General Internal Medicine, 22: 1429-1433.
- Herring, S. 2004. Computer-mediated discourse analysis: an approach to researching online communities. In S. Barab, R. Kling & J. Gray (Eds.), Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hesse-Biber, N. & Leavy, P. 2006. The Practice of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heyl, B. 2001. Ethnographic interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamount, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), Handbook of Ethnography. London: Sage.
- Hoffman, M. 2014. Sociolinguistic interviews. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Holliday, A. 2004. Issues of validity in progressive paradigms of qualitative research. TESOL Quarterly, 38: 731-734.
- Holmes, J. 2014. Doing discourse analysis in sociolinguistics. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Holmes, J. & Marra, M. 2011. Harnessing storytelling as a sociopragmatic skill: applying narrative research to workplace English courses. TESOL Quarterly, 45: 510-534.
- Hood, M. 2009. Case study. In J. Heigham & R. Croker (Eds.), Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction. London: Palgrave Macmillan.

- Hornberger, N. 1994. Ethnography. TESOL Quarterly, 28: 688-690.
- Hoshino, N., Dussias, P. & Kroll, J. 2010. Processing subject-verb agreement in a second language depends on proficiency. Bilingualism: Language and Cognition, 13: 87-98.
- Howe, K. 1988. Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis (or dogmas die hard). Educational Researcher, 17: 10-16.
- Hsieh, P., Acee, T., Chung, W., Hsieh, Y., Kim, H., Thomas, G. You, J. & Levon, L. 2005. Is educational intervention research on the decline? Journal of Educational Psychology, 97: 523-529.
- Huang, H. & Hanley, G. 1994. An overview of research on phonological awareness and reading ability. Journal of National Taiwan Teachers College, 7: 115-168.
- Hughes, R. 2015. Researching speaking. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), Research Methods in Applied Linguistics. London: Bloomsbury.
- Hyland, K. 2015. Researching writing. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), Research Methods in Applied Linguistics. London: Bloomsbury.
- Hymes, D. 1972. Toward ethnographies of communication. In P. Giglioli (Ed.), Language and Social Context. Harmondsworth: Penguin.
- Ionin, T. & Wexler, K. 2002. Why is ‘is’ easier than ‘-s’? Acquisition of tense/aspect agreement morphology by child second language learners of English. Second Language Research, 18: 95-136.
- Ionin, T. & Zyzik, E. 2014. Judgment and interpretation tasks in second language research. Annual Review of Applied Linguistics, 34: 37-64.
- Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M. & Moselle, M. 1994. Reexamining the critical period hypothesis: a case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. Studies in Second Language Acquisition, 16: 73-98.
- Irwin, D. 1996. Integrating information across saccadic eye movements. Current Directions in psychological Science, 5: 94-100.
- Ivankova, N. & Creswell, J. 2009. Mixed methods. In J. Heigham & R. Croker (Eds.), Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction. London: Palgrave Macmillan.
- Iwashita, N. 2003. Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: differential effects on L2 development. Studies in Second Language Acquisition, 25: 1-36.

- Jaffe, A. 2014. Anthropological analysis in sociolinguistics. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Jared, D., McRae, K., Seidenberg, M. 1990. The basis of consistency effect in word naming. Journal of Memory and Language, 29: 687-715.
- Jin, H. 1994. Topic-prominence and subject-prominence in L2 acquisition: evidence of English-to-Chinese typological transfer. Language Learning, 44: 101-122.
- Johnson, D. 1992. Approaches to Research in Second Language Learning. New York: Longman.
- Johnson, J. & Newport, E. 1989. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. Cognitive Psychology, 21: 60-99.
- Johnson, R. & Christensen, L. 2004. Education Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches, 2nd Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. 2004. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. Educational Researcher, 33: 14-26.
- Just, M., Carpenter, P. & Wooley, J. 1982. Paradigms and processes in reading comprehension. Journal of Experimental Psychology: General, 3: 228-238.
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes & A. Barcelos (Eds.), Narratives of Learning and Teaching EFL. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Dufva , H. & Alanen, R. 2013. Experimenting with visual narratives. In G. Barkhuizen (Ed.), Narrative Research in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. 1998. Analyzing verbal protocols. TESOL Quarterly, 32: 358-362.
- Kelle, U. 2004. Computer-assisted qualitative data analysis. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (Eds.), Qualitative Research Practice. London: Sage.
- Kemmis, R. & McTaggart, R. 1988. The Action Research Planner, 3rd Edition. Geelong: Deakin University Press.
- Kemper, E., Stringfield, S. & Teddlie, C. 2003. Mixed methods sampling strategies in social research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kim, K. 2009. An investigation into native and non-native teachers' judgments of oral English performance: a mixed methods approach. Language Testing, 26: 187-217.
- Kim, T. 2011. Sociocultural dynamics of ESL learning (de)motivation: an activity theory analysis of two adult Korean immigrants. Canadian Modern Language Review, 67: 91-122.
- King, K. 2010. Introduction to volume 10: research methods in language and education. In K. King & N. Hornberger (Eds.), Research Methods in Language and Education: Encyclopedia of Language and Education (Vol. 10). New York: Springer.
- Kirk, J. & Miller, M. 1986. Reliability and Validity in Qualitative Research. Newbury Park, CA: Sage.
- Kissling, E. 2013. Teaching pronunciation: is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners? The Modern Language Journal, 97: 720-744.
- Knox, J. 2007. Visual-verbal communication on online newspaper home pages. Visual Communication, 6: 19-53.
- Kourizen, S. 1999. Face[t]s of First Language Loss. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kramp, M. 2004. Exploring life and experience through narrative inquiry. In K. deMarrais & S. Lapan (Eds.), Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krol, J., Michael, E., Tokowicz, N. & Dufour, R. 2002. The development of lexical fluency in a second language. Second Language Research, 18: 137-171.
- Krueger, R. 2000. Focus groups: A Practical Guide for Applied Research, 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kubota, R. 2017. Studying up, down, or across? Selecting who to research. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), Doing Research in Applied Linguistics: Realities, Dilemmas, and Solutions. Oxon: Routledge.
- Kvale, S. 1996. Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Labov, W. 1972. Language in the Inner City: Studies in the Black Vernacular. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. 1984. Field methods of the project on linguistic change and variation. In J. Baugh & J. Sherzer (Eds.), Language in Use: Readings in Sociolinguistics. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Labov, W. 2001. Principles of Linguistic Change. Vol. 2: Social Factors. Oxford: Blackwell.
- Labov, W., Ash, S. & Boberg, C. 2006. The Atlas of North American English: Phonetics, Phonology, and Sound Change. Berlin: De Gruyter.
- Labov, W., Karen, M. & Miller, C. 1991. Near-mergers and the suspension of phonemic contrast. Language Variation and Change, 3: 33-74.
- Lam, W. 2000. L2 literacy and the design of the self: a case study of a teenager writing on the Internet. TESOL Quarterly, 34: 457-482.
- Lam, W. & Rosario-Ramos, E. 2009. Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: an exploratory study of immigrant teens in the United States. Language and Education, 23: 171-190.
- Lambert, W., Giles, H. & Picard, O. 1975. Language attitudes in a French-American community. International journal of the Sociology of Language, 4: 127-152.
- Lapadat, J. 2000. Problematizing transcription: purpose, paradigm and quality. International Journal of Social Research Methodology, 3: 203-219.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. 1991. An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- Laufer, B. & Nation, P. 1999. A vocabulary-size test of controlled productive ability. Language Testing, 16: 33-51.
- Lazaraton, A. 2003. Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: whose criteria and whose research? Modern Language Journal, 87: 1-12.
- Lazaraton, A. 2005. Quantitative research methods. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Lazaraton, A. 2009. Discourse analysis. In J. Heigham & R. Croker (Eds.), Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction. London: Palgrave Macmillan.
- Lee, J. 1986. On the use of recall task to measure L2 reading comprehension. Studies in Second Language Acquisition, 8: 201-212.
- Lee, Y. & Greene, J. 2007. The predictive validity of an ESL placement test: a mixed methods approach. Journal of Mixed Methods Research, 1: 366-389.
- Leki, I. 1995. Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum. TESOL Quarterly, 29: 235-260.

- Leki, I. 2001. A narrow thinking system: nonnative-English-speaking students in group projects across the curriculum. TESOL Quarterly, 35: 39-67.
- Leow, R. 1998. Toward operationalizing the process of attention in SLA: evidence for Tomlin and Villa’s (1994) fine-grained analysis of attention. Applied Psycholinguistics, 19: 133-159.
- Lerner, G. 2004. Conversation Analysis: Studies from the First Generation. Amsterdam: John Benjamins.
- Lightbown, P. & Spada, N. 2006. How languages are learned. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, A. 2014. Critical discourse analysis in applied linguistics: a methodological review. Annual Review of Applied Linguistics, 34: 213-232.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic Enquiry. Newbury Park, CA: Sage.
- Liu, J. 1998. Peer review with the instructor: seeking alternative in ESL writing. In J. Richards (Eds.), Teaching in Action: Case Studies from Second Language Classrooms. Alexandria, VA: TESOL.
- Long, M. 2003. Stabilization and fossilization in interlanguage development. In C. Doughty & M. Long (Eds.), The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell.
- Loschky, L. & Bley-Vroman, R. 1993. Grammar and task-based methodology. IN G. Crookers & S. Gass (Eds.),Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lynch, B. 2003. Language Assessment and Programme Evaluation. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lyster, R. & Ranta, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. Studies in Second Language Acquisition, 19: 37-66.
- Macaro, E. 2001. Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms. London: Continuum.
- Mackey, A. & Gass, S. 2005. Second Language Research: Methodology and Design. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mackey, A. & Gass, S. & McDonough, K. 2000. How do learners perceive interactional feedback? Studies in Second Language Acquisition, 22: 471-497.

- Mackey, A., Oliver, R. 2002. Interactional feedback and children's L2 development. System, 30: 459-477.

- Mackey, A., Oliver, R. & Leeman, J. 2003. Interactional input and the incorporation of feedback: an exploration of NS-NNS and NNS-NNS adult and child dyads. Language Learning, 53: 35-66.

- Mackey, A., Philp, J., Ege, T., Fujii, A. & Tatsumi, T. 2002. Individual differences in working memory, noticing of interactional feedback and L2 development. In P. Robinson (Ed.), Individual Differences and Instructed Language Learning. Philadelphia: John Benjamins.

- MacWhinney, B. 2000. The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk, 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Magnan, S. 2006. From the Editor: the MLJ turns 90 in a digital age. Modern Language Journal, 90: 1-5.

- Malinowski, D. 2009. Authorship in the linguistic landscape: a multimodal, performative view. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. New York: Routledge.

- Marian, V. & Spivey, M. 2003. Competing activation in bilingual language processing: within and between-language competition. Bilingualism: Language and Cognition, 6: 97-115.

- Marinis, T. 2010. Using on-line processing methods in language acquisition research. In S. Unsworth & E. Blom (Eds.), Experimental Methods in Language Acquisition Research. Amsterdam: John Benjamins.

- Markee, N. 2000. Conversation Analysis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Marshal, C. & Rossman, G. 2010. Designing Qualitative Research, 5th Edition. Thousand Oaks CA: Sage.

- Martin, J. 2010. Language, register and genre. In C. Coffin, T. Lillis & K. O'Hallloran (Eds.), Applied Linguistics Methods: A Reader. Oxfon: Routledge.

- Mason, J. 2006. Mixing methods in a qualitatively driven way. Qualitative Researcher, 6: 9-25.

- Mathews, R. 1977. Semantic judgments as encoding operation: the effects of attention to particular semantic categories on the usefulness of interitem relations in recall. Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 3: 160-173.

- Maxwell, J. 1992. Understanding the validity in qualitative research. Harvard Educational Review, 62: 279-300.
- Maxwell, J. & Loomis, D. 2003. Mixed methods design: an alternative approach. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mazdayasna, G. & Tahririan, H. 2008. Developing a profile of the ESP needs of Iranian students: the case of students of nursing and midwifery. Journal of English for Academic Purposes, 7: 277-289.
- McCraken, G. 1988. The Long Interview. Newbury Park, CA: Sage.
- McDonough, J. & McDonough, S. 1997. Research Methods for English Language Teachers. London: Arnold.
- McDonough, K. 2006. Interaction and syntactic priming: English L2 speakers' production of dative constructions. Studies in Second Language Acquisition, 28: 179-207.
- McDonough, K. & Trofimovich, P. 2012. How to use psycholinguistic methodologies for comprehension and production. In A. Mackey & S. Gass (Eds.), Research Methods in Second Language Acquisition. Malden, MA: Willy-Blackwell.
- McGroarty, M. & Zhu, W. 1997. Triangulation in classroom research: a study pf peer revision. Language Learning, 47: 1-43.
- McNamara, T. 2006. Validity and values: inferences and generalizability in language testing. In M. Chalhoub-Deville, C. Chapelle & P. Duff (Eds.), Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple Perspectives. Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J. 1994. Code-switching in young bilingual children. Studies in Second Language Acquisition, 16: 413-439.
- Mellow, J., Reeder, K. & Forster, E. 1996. Using time-series research designs to investigate the effects of instruction on SLA. Studies in Second Language Acquisition, 18: 325-350.
- Melzi, G. & Caspe, M. 2010. Research approaches to narrative, literacy, and education. In K. King & N. Hornberger (Eds.), Research Methods in Language and Education: Encyclopedia of Language and Education (Vol. 10). New York: Springer.
- Menard, 2002. Longitudinal Research, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Menezes, V. 2008. Multimedia language learning histories. In P. Kalaja, V. Menezes & A. Barcelos (Eds.), Narratives of Learning and Teaching EFL. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

- Merriam, S. 1998. Qualitative Research and Case Study Applications in Education, 2nd Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. 2003. Mixed methods and the politics of human research: the transformative-emancipatory perspective. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meschyan, G. & Hernandez, A. 2002. Is native-language decoding skill related to second-language learning? Journal of Educational Psychology, 94: 14-22.
- Mesthrie, R. 2014. Analyzing sociolinguistic variation in multilingual context. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. Qualitative Data Analysis, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, W. & Crabtree, B. 1999. The dance of interpretation. In B. Crabtree & W. Miller (Eds.), Doing Qualitative Research, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, G. 2014. Action Research: A guide for the Teacher Researcher, 5th Edition. Boston: Pearson.
- Milroy, L. & Gorden, M. 2003. Sociolinguistics: Method and Interpretation. Oxford: Blackwell.
- Mimica, I., Sullivan, M. & Smith, S. 1994. An on-line study of sentence interpretation in native Croatian speakers. Applied Psycholinguistics, 15: 237-261.
- Miyake, A. & Friedman, N. 1998. Individual differences in second language proficiency: working memory as language aptitude. In A. Healy & L. Bourne (Eds.), Foreign Language Learning: Psycholinguistics Studies on Training and Retention. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moore, T. 2010. The processes of learning: on the use of Halliday's transitivity in academic skills advising. In C. Coffin, T. Lillis & K. O'Hallloran (Eds.), Applied Linguistics Methods: A Reader. Oxfon: Routledge.
- Morgan, D. 1997. Focus Groups as Qualitative Research, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morita, N. 2004. Negotiating participation and identity in second language academic communities. TESOL Quarterly, 38: 573-603.

- Morse, M. & Richards, L. 2002. Read Me First for a User's Guide to Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murphy, V. 1997. The effect of modality on a grammaticality judgment task. Second Language Research, 13: 34-65.
- Murray, G. 2009. Narrative inquiry. In J. Heigham & R. Croker (Eds.), Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction. London: Palgrave Macmillan.
- Nassaji, H. 2020. Good qualitative research. Language Teaching Research, 24(4): 427-431.
- Nash, R. 2004. Liberating Scholarly Writing: The Power of Personal Narrative. New York: Teachers College Press.
- Nelson, J. 1993. The library revisited: exploring students' research processes. In A Penrose & B. Sitcoe (Eds.), Hearing Ourselves Think: Cognitive Research in the College Writing Classroom. New York: Oxford University Press.
- Newton, J. & Kennedy, G. 1996. Effects of communication tasks on the grammatical relations marked by second language learners. System, 24: 309-322.
- Nikula, T. & Pitkanen-Huhta, A. 2008. Using photographs to access stories of learning English. In P. Kalaja, V. Menezes & A. Barcelos (Eds.), Narratives of Learning and Teaching EFL. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Noels, K., Pelletier, L., Clement, R. & Vallerand, R. 2000. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. Language Learning, 50: 57-85.
- Nunan, D. 1989. Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher-Initiated Action. New York: Prentice-Hall.
- Nunan, D. 1992. Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1993. Action research in language education. In J. Edge & K. Richards (Eds.), Teachers Develop, Teachers Research: Papers on Classroom Research and Teacher Development. Oxford: Heinemann International.
- Nunan, D. 2005. Classroom research. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Oche, E. & Capps, L. 2001. Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Onwuegbuzie, A. & Collins, K. 2007. A typology of mixed methods sampling designs in social science research. The Qualitative Report, 12: 281-316.
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N. & Zoran, A. 2009. A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. International Journal of Qualitative Research, 8: 1-21.
- Oppenheim, A. 1992. Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement, New Edition. London: Pinter.
- Ortactepe, D. 2013. This is called free-falling theory not culture shock!: a narrative inquiry on second language socialization. Journal of Language, Identity, and Education, 12: 215-229.
- Ortega, L. & Byrnes, H. 2008. The longitudinal study of advanced L2 capacities: an introduction. In L. Ortega & H. Byrnes (Eds.), The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities. New York: Routledge.
- Ortega, L. & Iberri-Shea, G. 2005. Longitudinal research in second language acquisition: recent trends and future directions. Annual Review of Applied Linguistics, 25: 26-45.
- O’Shannessy, C. 2014. Researching children’s acquisition of sociolinguistic competence. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Oxford, R. 1990. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Palmer, B., El-Ashry, F., Leclere, J. & Chang, S. 2007. Learning from Abdallah: a case study of an Arabic-speaking child in a U.S. school. The Reading Teacher, 61: 8-17.
- Papadopoulou, D. & Clahsen, H. 2003. Parsing strategies in L1 and L2 sentence processing: a study of relative clause attachment in Greek. Studies in Second Language Acquisition, 25: 501-528.
- Paradis, J. & Genesee, F. 1996. Syntactic acquisition in bilingual children: autonomous or interdependent? Studies in Second Language Acquisition, 18: 1-25.
- Park, S. 2010. The influence of pretask instructions and pretask planning on focus on form during Korean EFL task-based interaction. Language Teaching Research, 14: 9-26.
- Patton, M. 2002. Qualitative Research and Evaluation Methods, 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pavlenko, A. 2002. Narrative study: whose story is it, anyway? TESOL Quarterly, 36: 213-218.
- Pavlenko, A. 2007. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. Applied linguistics, 28: 163-188.
- Pennycook, A. 1990. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. Issues in Applied Linguistics, 1: 8-28.
- Pennycook, A. 2010. Critical and alternative directions in applied linguistics. Australian Review of Applied Linguistics, 33: 1-18.
- Perdue, C. (Ed.) 2000. The structure of learner varieties. Special issue. Studies in Second Language Acquisition, 22.
- Perry, F. 2011. Research in Applied Linguistics: Becoming a Discerning Consumer, 2nd Edition. New York: Routledge.
- Phakiti, A. 2014. Experimental Research Methods in Language Learning. London: Bloomsbury.
- Phakiti, A. 2015. Quantitative research and analysis. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), Research Methods in Applied Linguistics. London: Bloomsbury.
- Phakiti, A. 2017. Dealing with longitudinal quantitative designs and data analysis. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), Doing Research in Applied Linguistics: Realities, Dilemmas, and Solutions. Oxon: Routledge.
- Phakiti, A. & Paltridge, B. 2015. Approaches and methods in applied linguistics research. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), Research Methods in Applied Linguistics. London: Bloomsbury.
- Philp, J. 2003. Constraints on noticing the gab: nonnative speakers' noticing of recasts in NS-NNS interaction. Studies in Second Language Acquisition, 25: 99-126.
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. 1993. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), Tasks and Language Learning: Integrating theory and Practice. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pinter, A. 2014. Child participant roles in applied linguistics. Applied Linguistics, 35: 168-183.
- Polio, C. 1997. Measures of linguistic accuracy in second language writing research. Language Learning, 47: 101-143.

- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Qualitative Studies in Education, 8: 5-23.
- Polkinghorne, D. 2005. Language and meaning: data collection in qualitative research. Journal of Counseling Psychology, 52: 137-145.
- Prior, M. 2017. Managing researcher dilemmas in narrative interview data and analysis. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), Doing Research in Applied Linguistics: Realities, Dilemmas, and Solutions. Oxon: Routledge.
- Punch, K. 2005. Introduction to Social Research, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Purpura, 2004. Assessing grammar. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramanathan, V. & Atkinson, D. 1999. Ethnographic approaches and methods in L2 writing research: a critical guide and review. Applied Linguistics, 20: 277-303.
- Rampton, B. 1995. Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents. Harlow: Longman.
- Rampton, B. 2007. Neo-hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. Journal of Sociolinguistics, 11: 584-607.
- Rampton, B. 2010. Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics and the study of identities. In C. Coffin, T. Lillis & K. O'Hallloran (Eds.), Applied Linguistics Methods: A Reader. Oxfon: Routledge.
- Rayner, K. 1998. Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. Psychological Bulletin, 124: 372-422.
- Rayner, K. & Springer, C. 1986. Graphemic and semantic similarity effects in the picture-word interference task. British Journal of Psychology, 77: 207-222.
- Read, J. 1998. Validating a test to measure depth of vocabulary knowledge. In A Kunnan (Ed.), Validation in Language Assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rees, J. & Klapper, J. 2008. Issues in the quantitative longitudinal measurement of second language progress in the study abroad context. In L. Ortega & H. Byrnes (Eds.), The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities. New York: Routledge.
- Revesz, A. 2012. Coding second language data validly and reliably. In A. Mackey & S. Gass (Eds.), Research Methods in Second Language Acquisition. Malden, MA: Willy-Blackwell.
- Riazi, M. & Candlin, C. 2014. Mixed-methods in language teaching and learning. Language Teaching, 47: 135-173.

- Reisigl, M. & Wodak, R. 2009. The discourse-historical approach (DHA). In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Methods of Critical Discourse Analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riessman, C. 2008. Narrative Methods for the Human Sciences. Los Angeles, CA: Sage.
- Richards, K. 2003. Qualitative Inquiry in TESOL. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Richards, K. 2009. Interviews. J. Heigham & R. Croker (Eds.), Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction. London: Palgrave Macmillan.
- Richards, L. 2005. Handling Qualitative Data: A Practical Guide. London: Sage.
- Roberts, C. 1997. Transcribing talk: issues of representation. TESOL Quarterly, 31: 167-172.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. & Street, B. 2001. Language Learners as Ethnographers. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Roberts, L. & Siyanova-Chanturia, A. 2013. Using eye-tracking to investigate topics in L2 acquisition and L2 processing. Studies in Second Language Acquisition, 35: 213-235.
- Rodriguez, T. & Polat, N. 2012. Politicizing difference: interpreting citizenship as a dimension of diversity in pre-service teachers' narratives. Linguistics and Education, 23: 361-372.
- Roever, C. 2015. Researching pragmatics. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), Research Methods in Applied Linguistics. London: Bloomsbury.
- Rosa, E. & O'Neill, M. 1999. Explicitness, intake, and the issue of awareness: another piece to the puzzle. Studies in Second Language Acquisition, 21: 511-556.
- Rose, H. 2012. Language learning strategy research: where do we go from here? Studies in Self Access Learning, 3: 137-148.
- Rose, H, 2017. Responding to theoretical shifts in research design. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), Doing Research in Applied Linguistics: Realities, Dilemmas, and Solutions. Oxon: Routledge.
- Rose, H. & McKinley, J. 2017. Realities of doing research in applied linguistics. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), Doing Research in Applied Linguistics: Realities, Dilemmas, and Solutions. Oxon: Routledge.
- Rosenthal, G. 2004. Biographical research. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (Eds.), Qualitative Research Practice. London: Sage.

- Rossman, G. & Wilson, B. 1985. Numbers and words: combining quantitative and qualitative methods in a single-large evaluation study. Evaluation Review, 9: 627-643.
- Roussel, S. 2011. A computer assisted method to track listening strategies in second language learning. ReCALL, 23: 98-116.
- Ruspini, E. 2002. Introduction to Longitudinal Research. London: Routledge.
- Sandelowski, M. 2003. Tables of tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sandelowski, M. & Barroso, J. 2002. Reading qualitative studies. International Journal of Qualitative Methods (online journal), 1: article 5.
- Sarangi, S. & Roberts, C. 1999. Talk, Work and Institutional Order: Discourse in Medical, Mediation and Management Settings. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sato, C. 1985. Task variation in interlanguage phonology. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.
- Sawyer, M. & Ranta, L. 2001. Aptitude, individual differences, and the instructional design. In P. Robinson (Ed.), Cognition and Second Language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schecter, S. & Bayley, R. 1997. Language socialization practices and cultural identity: case studies of Mexican-descent families in California and Texas. TESOL Quarterly, 31: 513-542.
- Schiffrin, D. 1996. Narrative as self portrait: the sociolinguistic construction of identity. Language in Society, 25: 167-203.
- Schleef, E. 2014. Written survey and questionnaires in sociolinguistics. In J. Holmes & K. Hazen (Eds.), Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide. Oxford: Wiley Blackwell.
- Schmidt, R. 1983. Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), Sociolinguistics and Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. & Frota, S. 1986. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.

- Schumann, J. & Schumann, F. 1977. Diary of a language learner: an introspective study of second language learning. In H. Brown, C. Yorio & R. Crymes (Eds.), On TESOL 77. Washington: TESOL.
- Schutze, C. 1996. The Empirical Base of Linguistics: Grammaticality Judgments and Linguistic Methodology. Chicago: University of Chicago Press.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. & Silverman, D. 2004. Introduction: inside qualitative research. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (Eds.), Qualitative Research Practice. London: Sage.
- Seals, C. 2017. Dealing with participant attrition in longitudinal. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), Doing Research in Applied Linguistics: Realities, Dilemmas, and Solutions. Oxon: Routledge.
- Searle, J. 1969. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidman, I. 1998. Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences, 2nd Edition. New York: Teachers College Press.
- Seror, J. 2005. Computers and qualitative data analysis: papers, pens, and highlighters vs. screen, mouse, and keyboard. TESOL Quarterly, 39: 321-328.
- Shavelson, R. & Towne, L. 2002. Scientific Research in Education. Washington: National Academic Press.
- Shelley, M., Murphy, L. & White, C. 2013. Language teacher development in a narrative frame: the transition from classroom to distance and blended settings. System, 41: 560-574.
- Shively, R. 2011. L2 pragmatic development in study abroad: a longitudinal study of Spanish service encounters. Journal of Pragmatics, 43: 1818-1835.
- Shohamy, E. 2004. Reflections on research guidelines, categories, and responsibility. TESOL Quarterly, 38: 728-731.
- Sidnell. 2010. Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, R. 2000. Pragmatics, bilingualism, and the native speaker. Language and Communication, 20: 161-178.
- Silverberg, S. & Samuel, A. 2004. The effect of age of second language acquisition on the representation and processing of second language words. Journal of Memory and Language, 51: 381-398.

- Silverman, D. 1997. The logics of qualitative research. In G. Miller & R. Dingwall (Eds.), Context and Methods in Qualitative Research. London: Sage.
- Silverman, D. 2005. Doing Qualitative Research, 2nd Edition. London: sage.
- Simpson, J. 2010. Telling tales: discursive space and narratives in ESOL classrooms. Linguistics and Education, 22: 10-22.
- Singer, J. & Willett, J. 2003. Applied Longitudinal Data Analysis: Modeling Change and Event Occurrence. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. & Foster, P. 1999. The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. Language Learning, 48: 195-218.
- Slimani-Rolls, A. 2005. Rethinking task-based language learning: what we can learn from the learners. Language Teaching Research, 9: 195-218.
- Smith, M. & Magee, L. 1980. Tracing the course of picture-word processing. Journal of Experimental of Psychology: General, 109: 373-392.
- Spack, R. 1997. The acquisition of academic literacy in a second language: a longitudinal case study. Written Communication, 14: 3-62.
- Spada, N. & Frohlich, M. 1985. The Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications. Sydney: Macquarie University.
- Spada, N. & Lightbown, P. 1993. Instruction and the development of questions in L2 classrooms. Studies in Second Language Acquisition, 15: 205-224.
- Spigelman, C. 2004. Personally Speaking: Experience as Evidence in Academic Discourse. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Stake, R. 1995. The Art of Case Study Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. 2005. Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Starfield, S. 2015. Ethnographic research. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), Research Methods in Applied Linguistics. London: Bloomsbury.
- Steier, F. Introduction: research as self-reflexivity, self- reflexivity as social process. In F. Steier (Ed.), Research and Reflexivity. London: Sage.
- Stevenson, M., Schoonen, R. & de Glopper, K. 2007. Inhibition or compensation? A multidimensional comparison of reading processes in Dutch and English. Language Learning, 47: 115-154.

- Storch, N. 2009. The impact of studying in a second language (L2) medium university on the development of L2 writing. Journal of Second Language Writing, 18: 103-118
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suarez, P., Gollan, T., Heaton, R., Grant, I., Cherner, M. & Group, H. 2015. Second-language fluency predicts native language Stroop effects: evidence from Spanish-English bilinguals.
- Sudman, S. & Bradburn, M. 1983. Asking Questions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sueyoshi, A. & Hardison, D. 2005. The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. Language Learning, 55: 661-699.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: medisting acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.), Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. 2006. Verbal protocol: what does it mean for research to use speaking as a data collection tool? In M. Chalhoub-Deville, C. Chapelle & P. Duff (Eds.), Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple Perspectives. Amsterdam: John Benjamins.
- Swain, M. & Lapkin, S. 1998. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. The Modern Language Journal, 82: 320-337.
- Swain, M. & Lapkin, S. 2000. Task-based second language learning: the uses of the first language. Language Teaching Research, 4: 251-274.
- Swain, M. & Lapkin, S. 2001. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), Researching Pedagogic Tasks: Second Language, Teaching and Testing. London: Pearson Education.
- Swain, M. & Wesche, M. 1973. Linguistic interaction: case study of a bilingual child. Working Papers on Bilingualism, 1: 10-34.
- Swales, J. 2004. Research Genres: Explorations and Applications. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. 2007. The new era of mixed methods. Journal of Mixed Methods Research, 1: 3-7.

- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 1998. Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2003a. Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioral sciences: US perspectives. International Journal of Social Research Methodology, 6(1): 61-77.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2003b. The past and future of mixed methods research: from data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, S. 2003. A place for the future? Residence and continuity in women’s narratives of their lives. Narrative Inquiry, 13: 193-215.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2003. Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thompson, R. Holland, J. 2003. Hindsight, foresight and insight: the challenges of longitudinal quantitative research. International Journal of Social Research Methodology, 6: 233-244.
- Thompson, R. & Jackson, S. 1998. Ethical dimensions of child memory research. Applied Cognitive Psychology, 12: 218-224.
- Tomiyama, M. 2000. Child second language attrition: a longitudinal case study. Applied Linguistics, 21: 304-332.
- Toohey, 2010. K. Ethnography and language education. In K. King & N. Hornberger (Eds.), Research Methods in Language and Education: Encyclopedia of Language and Education (Vol. 10). New York: Springer.
- Toolan, M. 2001. Narrative: A Critical Linguistic Introduction, 2nd Edition. London: Routledge.
- Trahey, M. & White, L. 1993. Positive evidence and preemption in the second language classroom. Studies in Second Language Acquisition, 15: 181-204.
- Tse, L. 1996. If you lead horses to water they will drink: introducing second language adults to books in English. California Reader, 29: 14-17.
- Tseng, W., Dornyei, Z. & Schmitt, N. 2006. A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition. Applied Linguistics, 1: 78-102.

- Turnbull, W. 2001. An appraisal of pragmatic elicitation techniques for the social psychology study of talk: the case of request refusals. Pragmatics, 11: 31-61.
- Ullman, R. & Geva, E. 1983. Classroom Observation in the L2 Setting: A Dimension of Program Evaluation. Toronto: Modern Language Centre, Institute for Studies in Education.
- van Batenburg, E., Oostdam, R., van Gelderen, A., Fukkink, R. & de Jong, N. 2020. Evaluating opportunities in Dutch EFL course books for developing pre-vocational learners' oral interactional ability. Language Teaching Research, 24(4), 434-455.
- Vandergrift, L. 2015. Researching listening. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), Research Methods in Applied Linguistics. London: Bloomsbury.
- van Dijk, T. 1993. Elite Discourse and Racism. Newbury Park, CA: Sage.
- van Dijk, T. 1997. Discourse as interaction in society. In T. van Dijk (Ed.), Discourse as Social Interaction. London: Sage.
- van Dijk, T. 2001. Critical discourse analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.), The Handbook of Discourse Analysis. Oxford: Blackwell.
- Vandrick, S. 2013. The colonial legacy and missionary kid memories. In G. Barkhuizen (Ed.), Narrative Research in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Maanen, J. 1988. Tales of the Field: On Writing Ethnography. Chicago: Chicago University Press.
- van Leeuwen, T. 2009. Discourse as the recontextualization of social practice: a guide. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Methods of Critical Discourse Analysis. London: Sage.
- van Lier, L. 1988. The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Research. London: Longman.
- van Lier, L. 2005. Case study. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Vigliocco, G., Butterworth, B. & Garrett, M. 1996. Subject–verb agreement in Spanish and English: Differences in the role of conceptual constraints. Cognition, 61: 261–298
- Vogt, W. 2007. Questionnaire Research Methods for Professionals. Boston: Pearson.

- Von Stutterheim, C. & Nuse, R. 2003. Processes of conceptualization in language production: language-specific perspectives and event construal. Linguistics, 41: 851-881.
- Wagner, E. 2015. Survey research. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), Research Methods in Applied Linguistics. London: Bloomsbury.
- Wallace, M. 1998. Action Research for Language Instructors. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waters, G. & Caplan, D. 1996. The capacity theory of sentences comprehension: critique of Just and Carpenter (1992). Psychological Review, 103: 761-772.
- Watson-Gegeo, K. 1988. Ethnography in ESL: defining the essentials. TESOL Quarterly, 22: 575-562.
- Weber, S. & Mitchell, C. 1996. Drawing ourselves into teaching: studying the images that shape and distort teacher education. Teaching and Teacher Education, 12: 303-313.
- Wesely, P. 2010. Language learning motivation in early adolescents: using mixed methods research to explore contradiction. Journal of Mixed Methods Research, 4: 295-312.
- Willett, J. 1988. Questions and answers in the measurement of change. Review of Research in Education, 15: 345-422.
- Williams, G. 1994. Using Systemic Grammar in Teaching Young Learners: An Introduction. Melbourne: Macmillan Education Australia.
- Williams, J. & Evans, J. 1998. What kind of focus and on which forms? In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winter, R. 1987. Action-Research and the Nature of Social Inquiry. Aldershot: Gower Publishing.
- Wolcott, H. 2002. The Sneaky Kid and its Aftermath: Ethics and Intimacy in Fieldwork. Walnut Creek, CA: Altamira.
- Wong-Fillmore, L. 1979. Individual differences in second language acquisition. In C. Fillmore, D. Kempler & W Wang (Eds.), Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. New York: Academic Press.
- Yan, X. 2020. Unpacking the Relationship Between Formulaic Sequences and Speech Fluency on Elicited Imitation Tasks: Proficiency Level, Sentence Length, and Fluency Dimensions. TESOL Quarterly, 54(2): 460-487.

- Yin, R. 2003. Case Study Research: Design and Methods, 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yule, C. & Hoffman, P. 1993. Enlisting the help of U.S. undergraduates in evaluating international teaching assistants. TESOL Quarterly, 27: 323-327.
- Zeichner, K. & Liston, D. 1996. Reflective Teaching: An Introduction. Mahwah, NJ:

  Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. & Noffke, S. 2001. Practitioner research. In V Richardson (Ed.), Handbook of Research on Teaching, 4th Edition. Washington: American Educational Research Assosiation.
- Zuber-Skerritt, O. 1990. Action Research in Higher Education: Examples and Reflections. London: Kogan Page.
- Zyzik, E. 2006. Transitivity alternations and sequence learning: insights from L2 Spanish production data. Studies in Second Language Acquisition, 28: 449-485.
- Zyzik, E. & Azevedo, C. 2009. Word class distinctions in second language acquisition: experimental study of L2 Spanish. Studies in Second Language Acquisition, 31: 1-29.

نبذة عن المؤلف

صالح بن ناصر الشويرخ، أستاذ اللسانيات التطبيقية في قسم علم اللغة التطبيقي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمل عميدا لمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام، ومديرا لمركز اللغويات التطبيقية بجامعة الإمام، ومديرا لإدارة التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تونس. شارك في عدد كبير من المشروعات العلمية والبحثية ذات الصلة بتعليم اللغة العربية وإعداد مناهجها وتطوير برامجها وتقويمها. لديه مجموعة كبيرة من البحوث والدراسات في مجالات اكتساب اللغة الثانية، وإعداد مناهج تعليم اللغة، وإعداد معلمي اللغة، والخطاب الصفي، ومناهج البحث، إضافة إلى مجموعة من الكتب المؤلفة والمترجمة من اللغة الإنجليزية.

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

نبذة عن الكتاب

يناقش هذا الكتاب منهجيات البحث العلمي الخاصة بالبحوث الميدانية empirical research في حقل اللسانيات التطبيقية، وهو من الحقول التي تتقاطع فيها العلوم، وتهدف إلى دراسة اللغة من زوايا اجتماعية وثقافية ومعرفية وإدراكية وإيديولوجية وإنثروبولوجية وتعليمية مختلفة. ولعل أبرز ما يتميزبه هذا الكتاب تقسيم البيانات إلى بيانات لغوية وبيانات شبه لغوية، والبيانات اللغوية هي عبارة عن عينات لغوية متنوعة الطول مأخوذة من المبحوثين عن طريق الاستنطاق أو الاستكتاب بهدف تحليلها، في حين أن البيانات شبه اللغوية هي بيانات تتعلق بالممارسات اللغوية وليست عينات من الممارسات اللغوية نفسها. وبناء على هذا التقسيم الثنائي للبيانات، يناقش الكتاب بشيء من التفصيل أدوات جمع البيانات المستعملة في جمع هذين النوعين من البيانات وطرق تحليلها، كما يشتمل على مناقشة مستفيضة لمناهج البحث العلمي الثلاثة (الكمي، والكيفي، والمزجي)، وطرق البحث المختلفة (التجريبية، والمسحية، ودراسة الحالة، والإثنوقرافية، والسردية، والبحث الإجرائي).

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

9 786039 197560